

# Educación geográfica y formación ciudadana<sup>1</sup>

---

- Educação geográfica e formação cidadã
- Geographical education and citizen formation

Andoni Arenas-Martija<sup>2</sup>

Rodrigo Figueroa-Sterquel<sup>3</sup>

Víctor Salinas-Silva<sup>4</sup>

**Resumen:** Este artículo argumenta que el conocimiento producido por la Geografía se entiende en el contexto de la evolución geográfica e histórica de la sociedad en su conjunto: que la relación entre Educación Geográfica y Formación Ciudadana es una relación provechosa, fecunda y necesaria para una sociedad contemporánea que sea profundamente democrática; que hoy se hace necesario adecuar los fines de la enseñanza de la geografía a los cambios producidos en el mundo, en especial, a la globalización, porque estos cambios implican tanto nuevos conceptos de ciudadanía como unos nuevos contenidos que superan los dirigidos a la formación de identidades nacionales de la modernidad. El texto se divide en tres partes. En la primera, a partir, de la pregunta ¿Por qué a la Geografía le interesan las cosas del mundo? se aborda la cuestión del por qué a la Geografía podría preocuparle la formación

---

1 Este artículo actualiza algunas evidencias, discusiones, reflexiones y referencias planteadas en la Introducción al libro “Formación Ciudadana desde la Educación Geográfica” de Fabián Araya, Andoni Arenas, Claudia Bruno, Rodrigo Figueroa y Víctor Salinas. 2013. Editorial Universidad de La Serena, La Serena, Chile.

2 Laboratorio de Geografía, Educación y Actores Sociales del Espacio, Instituto de Geografía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. andoni.arenas@pucv.cl

3 Laboratorio de Gobernanza de Espacios Turísticos y Costeros, Instituto de Geografía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. rodrigo.figueroa@pucv.cl

4 Laboratorio de Geografía, Educación y Actores Sociales del Espacio, Instituto de Geografía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. PhD Candidate UCL Institute of Education, London, UK. v.salinas@ucl.ac.uk

de los ciudadanos. La respuesta está en la propia Geografía como disciplina científica: esta preocupación es parte de su propio ser y está presente desde el mismo origen del conocimiento geográfico moderno: conocer el mundo para darlo a conocer. En la segunda parte, se desarrollan los vínculos entre la Educación Geográfica y la Formación Ciudadana, estas son áreas comunes de interés y preocupación tanto desde el punto de vista teórico como de la comparación de los resultados de Chile para la Evaluación Internacional ICCS 2009-2016. En la última parte, se realiza una primera mirada a las actuales orientaciones curriculares vigentes en Chile (2012) para el ámbito de la Geografía y cómo ellas permitirían potenciar el trabajo de aula en áreas comunes de interés. Estas posibilidades se encaminan a través de un repertorio de estrategias didácticas que le podrían dar curso. Aquí no se aborda si las orientaciones didácticas y su estructuración curricular son las más adecuadas, cuestión necesaria pero que requiere otro tipo de análisis más pormenorizado. Este artículo actualiza algunas evidencias, discusiones, reflexiones y referencias planteadas en la Introducción al libro "Formación Ciudadana desde la Educación Geográfica" de los autores Fabián Araya, Andoni Arenas, Claudia Bruno, Rodrigo Figueroa y Víctor Salinas publicado el año 2013 por la Editorial Universidad de La Serena en la ciudad de La Serena, Chile.

**Palabras clave:** Educación geográfica. Formación ciudadana. Geografía

**Resumo:** Este artigo argumenta que o conhecimento produzido pela Geografia deve ser entendido no contexto da evolução geográfica e histórica da sociedade como um todo; que a relação entre Educação Geográfica e Educação para a Cidadania é uma relação útil, frutífera e necessária para que a sociedade contemporânea seja profundamente democrática; que hoje é necessário adaptar os fins do ensino da Geografia às mudanças no mundo, especialmente à globalização, porque essas mudanças envolvem tanto os novos conceitos de cidadania como novos conteúdos superiores aos destinados à formação das identidades nacionais da modernidade. O texto está dividido em três partes. Na primeira, a partir da pergunta: Por que a Geografia está interessada nas coisas do mundo?, aborda-se a questão do por quê a Geografia poderia se preocupar com a educação dos cidadãos. A resposta reside na própria Geografia como uma disciplina científica: esta preocupação é parte de sua própria natureza e está presente desde as origens do conhecimento geográfico moderno: conhecer o mundo para torná-lo conhecido. Na segunda parte, se desenvolvem as ligações entre Educação Geográfica e Formação Cidadã, essas são áreas comuns de interesse e preocupação, tanto do ponto de vista teórico e como da comparação dos resultados do Chile para a Avaliação Internacional CIEC 2009-2016. Na última parte, realiza-se um primeiro olhar

sobre as atuais diretrizes curriculares em vigor no Chile (2012) para o campo da Geografia e analisa-se como elas permitiriam melhorar o trabalho em sala de aula em áreas de interesse comum. Essas possibilidades são apresentadas com um conjunto de estratégias didáticas que poderiam dar curso. Aqui não se aborda as orientações de ensino e estrutura curricular são mais adequadas, uma questão necessária, mas que exige outra análise mais detalhada.

O presente artigo atualiza algumas evidências, discussões, reflexões e referências levantadas na introdução do livro "Educação para a Cidadania da Educação Geográfica", dos autores Fabián Araya, Andoni Arenas, Claudia Bruno, Rodrigo Figueroa e Víctor Salinas, publicado em 2013 pela Universidade Publishing de La Serena, na cidade de La Serena, Chile.

**Palabras clave:** Educación geográfica. Formación ciudadana. Geografía

**Abstract:** This paper argues that geographical knowledge can contribute to the relationship between Geography Education and Citizenship Education. This is a necessary link to safeguard democracy in a changing world and contested globalisation. It introduces innovative concepts and school content that fosters students' critical understanding on citizenship ideas based on modern national identities. The paper is organised in three sections. The first section builds on two questions: why Geography has an interest on the world? And, to what extent Geography has a stake on citizens' education? The answer builds on the contributions of Geography as a scientific discipline. It provides with an understanding on the core purposes of geographical knowledge: understanding the world for increasing people's awareness about it. The second section compares Geography Education and Citizenship Education as complementary field studies. The results on an international assessment serve as pointers to consider the importance of the geography in students' civic knowledge. The last section examines geography's school content in the national curriculum to highlight potential common topics. These topics are then taken into consideration as learning strategies provided for the use of school teachers, researchers and teacher educators. This paper is based on the previous publication: Araya, Arenas Bruno, Figueroa and Salinas (2013) Formación Ciudadana desde la Educación Geográfica. La Serena, Chile: Universidad de La Serena.

**Keywords:** Geography education. Citizenship education. geography.

## Introducción

Cuando El Principito (Saint-Exupery, 1951), en su camino hacia la Tierra, llega al último planeta, se lleva una terrible decepción al profundizar su conversación con el geógrafo. El Principito quería saber de las montañas y los lagos de ese planeta, siéndole natural compararlo con el suyo: con sus volcanes, sus baobabs y su flor... !cuestión que hacemos todos/as... comparar y contrastar con lo que conocemos!

Decepción porque el geógrafo sólo le podía hablar de las cosas ciertas e inmutables registrado en su libro y no de las emociones que le provocaba su flor y las preocupaciones que le generaban los volcanes y los crecientes baobabs. Quizás, a su modo, El Principito era un Ciudadano del universo, que no le bastó su pequeño espacio de vida, que necesitó de los/as otros/as, inmensamente curioso, opinante a no más poder y emocionalmente empatizado con las criaturas, sus hábitat y con los espacios que juntos construían. Quizás, El Principito fue uno de los primeros geógrafos postmodernos, al considerar que lo sustantivo era las relaciones que surgían entre lo material y las emociones al habitar un espacio determinado por relaciones complejas y aún más sí este espacio se ampliaba a través de la curiosidad y el viaje. Conocer el mundo supone desarrollar un vínculo cognitivo y emocional con él, ya no te es desconocido, te vincula y te compromete, es la raíz de las relaciones entre Geografía y Ciudadanía. Teniendo esto en mente hemos elaborado este artículo.

Teniendo esto en mente hemos elaborado este capítulo, el cual se subdivide en tres partes. En la primera, a partir, de la pregunta ¿Por qué a la Geografía le interesan las cosas del mundo? se aborda la cuestión del por qué a la Geografía podría preocuparle la formación de los ciudadanos. La respuesta está en la propia Geografía como disciplina científica: esta preocupación es parte de su propio ser y está presente desde el mismo origen del conocimiento geográfico moderno: conocer el mundo para darlo a conocer. En la segunda parte, se desarrollan los vínculos entre la Educación Geográfica y la Formación Ciudadana, estas son áreas comunes de interés y preocupación. En la última parte, se realiza una primera mirada a las actuales orientaciones curriculares vigentes en Chile (2012) para el ámbito de la Geografía y cómo ellas permitirían potenciar el trabajo de aula en áreas comunes de interés. Estas posibilidades se encaminan a través de un repertorio de estrategias didácticas que le podrían dar curso. Aquí no se aborda si las orientaciones didácticas y su estructuración curricular son las más adecuadas, cuestión necesaria pero que requiere otro tipo de análisis más pormenorizado.

# 1. ¿Por qué a la geografía le interesan “las cosas” del mundo?

## 1.1 La evolución del Pensamiento Geográfico y de la Geografía Escolar.

Como toda disciplina científica, el conocimiento producido por la Geografía se entiende en el contexto de la evolución geográfica e histórica de la sociedad en su conjunto. El uso social del conocimiento geográfico podemos reconocerlo investigando cómo la Geografía ha sido concebida en los últimos 50 años.

Wolforth (1976) realizó un paralelismo entre los cambios en la Geografía y las diferencias generacionales de los años '50 y '60 del siglo pasado que utilizaron distintos puntos de partida para concebir el mundo. Basados en el concepto de la aldea global, que predominaba en los optimistas y prósperos años '60, la Geografía anglosajona asumió una perspectiva global que ponía el énfasis en los puntos en común que tiene la experiencia humana, superando las diferencias, y en una búsqueda positivista de leyes y teorías generales para explicar los modelos espaciales resultantes. En las generaciones de la década de los '70, Wolforth (1976) observa un declive de la idea del internacionalismo y el descubrimiento que el concepto de aldea global y el positivismo habían ignorado las experiencias individuales y comunitarias del espacio. Esto suscitó un nuevo interés por la Geografía del comportamiento y surgiendo la Geografía Humanista, en cuyo seno el concepto de Lugar, ese del espacio identitario que surge de la experimentado individual y colectivamente, adquiere centralidad.

Otra reacción frente al positivismo en Geografía condujo en aquel momento a lo que se llamó Geografía Comprometida. Esta Geografía Comprometida ha seguido dos tendencias diferentes. Por una parte, la conocida como Geografía del Bienestar, que es una respuesta liberal a las desigualdades sociales, que intenta describir modelos de desigualdad de oportunidades y buscar la causa de las relaciones de poder que la originan, para predecir o planificar unos modelos mejorados de vida (Bale, 1988). La Geografía del Bienestar ha considerado la importancia de la Geografía en la vida cotidiana al poner énfasis en la cartografía de las desigualdades urbanas, regionales y globales, en el estudio de temas relacionados con el desarrollo del mundo en desarrollo y en la resolución de problemas de planificación local-regional. La segunda tendencia es la Geografía Radical, que considera que el enfoque anterior ofrece unas soluciones que sólo paliar los problemas derivados de la

injusticia social y la destrucción ambiental (Wallace, 1975). Entre los objetivos de la Geografía Radical figura el análisis de las estructuras sociales tales como el capitalismo, el patriarcado y el racismo institucional, en la perspectiva de su cambio ya que impiden a las personas ejercer el control de sus propias vidas (Fien, 1992) y por ende del control del espacio en que viven.

Dado que las disciplinas académicas tienen su expresión en las asignaturas escolares a través de la transmisión de sus conocimientos propios en la formación de los profesores, en el desarrollo de manuales para el/la profesor/a y textos para los/as estudiantes, llevando de manera implícita los distintos enfoques teóricos hacia el currículo escolar<sup>5</sup>, así la Geografía Escolar ha pasado por etapas que reflejan las diferentes demandas de la sociedad respecto a los contenidos geográficos y de ello se desprende el valor de la propia Geografía (FIEN, 1992.)

Podemos reconocer tres etapas en la evolución de las concepciones de la Geografía Escolar (GRAVES, 1981; WALFORD, 1981; URKIDI, 1994). La primera, considera a la Geografía como fuente de información sobre gentes, lugares y productos de distintas áreas del mundo y su estudio contribuía a una educación de tipo enciclopédico, según la cual los estudiantes eran considerados personas cultas si acumulaban y reproducían información sobre las características de la vida sobre la Tierra (GRAVES, 1981). Este enfoque de la Educación Geográfica ha sido clasificado como un reflejo de una ideología política conservadora (WALFORD, 1981) e influenciado por el determinismo geográfico (URTEAGA; CAPEL, 1982).

En la segunda etapa, su enseñanza, además de continuar basándose en la adquisición de información, implicó la sistematización de la información y la formulación de teorías sobre regiones y, posteriormente, sobre los sistemas espaciales. Acompañan esta sistematización y teorización la adquisición de técnicas cartográficas y de trabajo de campo en la enseñanza, efecto del desarrollo de éstas en el desempeño de la profesión (CAPEL, 1981). Esto refleja la evolución hacia una ideología liberal en la Educación Geográfica (WALFORD, 1981), enfatizando la utilidad de la Geografía para integrar a los estudiantes en estructuras sociales establecidas y equiparlos con las habilidades necesarias para encontrar un trabajo (Graves, 1981) y hacer sus aportes a la sociedad desde ese espacio social (LUIS; GUIJARRO, 1992; URKIDI, 1994).

La tercera etapa, pone más énfasis en los procesos que en los resultados, y los objetivos sitúan en segundo término los contenidos factuales en beneficio del desarrollo de las claves del conocimiento, habilidades y valores adecuados para vivir en un mundo en cambio (GRAVES, 1981). Se corresponde con el surgimiento de una ideología constructivista en educación (WALFORD, 1981), lo

---

5 Además esto se relaciona con las propias “variaciones” que han tenido los currículos escolares a partir de las fuentes y enfoques teóricos que los han inspirado y llevado adelante. Relación relevante que aquí no se profundiza.

cual, como veremos más adelante, hace necesaria una mirada interdisciplinaria (URKIDI, 1994; CELI; MORENO, 2008). En esta etapa, la enseñanza de la Geografía adopta enfoques humanísticos, del bienestar y radicales, considerando a los contenidos disciplinarios como un medio para la educación integral, antes que fines, puesto que propician el desarrollo de modos de ser, ya sea en términos individuales y/o sociales. A partir de esto podemos decir que lo geográfico no es solo un contenido escolar sino que además, y antes que todo es experiencia y prácticas.

Esta cuestión ha adquirido relevancia sustantiva a fines del siglo XX y comienzos del XXI, donde y cuando vivir adecuadamente en un mundo cambiante consiste, parcialmente, en ir encontrando respuestas a una serie de preguntas y problemas geográficos que enfrentamos a medida que actuamos. No sólo como receptores de información sino como entes sociales, usuarios de servicios de ocio, productores, consumidores y ciudadanos (AGTA, 1988). La dimensión geográfica de todos estos roles se ilustra en la Tabla N° 1.

Tabla n° 1. Dimensión geográfica de los roles sociales asociados a la ciudadanía.

Receptor de Informações	¿Cómo adquirir, evaluar e interpretar la información y cómo tomar decisiones racionales?
Ente social	Dónde arrendar o comprar una casa en relación con el trabajo y los hábitos del tiempo libre de la familia.
Usuario de servicios de ocio	Cuándo y dónde pasar las vacaciones y cómo usar el tiempo libre en beneficio propio, de la comunidad y del medio ambiente.
Productor	Dónde encontrar trabajo; consecuencias de las diferentes maneras de desplazarse al lugar de trabajo y los costes y beneficios de los controles sobre las industrias respecto a su impacto sobre el medio ambiente.
Consumidor	Dónde comprar y por qué; formas alternativas de transporte; consideración de la conveniencia o no de comprar productos que pudieran estar excesivamente empaquetados o que en su fabricación se hayan utilizado métodos social o ecológicamente injustos.
Ciudadano	decisiones políticas; cómo evaluar formas alternativas de acción social y cómo animar a otros a participar en la conservación del medio ambiente y en la lucha contra la injusticia social.

Fuente: AGTA (1988), traducción propia

Decisiones que se tomen respecto a problemáticas como éstas estarán basadas en conocimientos, habilidades y valores de tipo geográfico que nos habrá ido proporcionando la experiencia y que podrían ser objeto de estudio en la asignatura y/o contenidos de Geografía. El objetivo de cualquier currículo de "Geografía para la vida" debería ser el de perfeccionar las Geografías personales de los estudiantes (FIEN, 1992). Tales currículos, que deberían incluir el trabajo en las diferentes escalas (local, regional y global) pueden ayudar a realizar mejor todas esas funciones, puesto que contribuyen a formar ciudadanos informados, reflexivos y comprometidos.

## 1.2 La relación Educación Geográfica - Formación Ciudadana

El concepto Ciudadanía es complejo, y como tal, multidimensional, relacional y evolutivo. Pagés (2003), tomando como base el trabajo realizado por Gagnon y Pagé en 1999, propone un cuadro conceptual de ciudadanía democrática en el que interrelaciona cuatro componentes, que sirven de base a los estudios de la ciudadanía desde la enseñanza escolar (Ver tabla n° 2). Este cuadro conceptual es muy apropiado para distintas realidades y componentes de la ciudadanía y puede ser fuente de inspiración para acciones de Educación Ciudadana. Entendida esta como

un campo teórico y práctico donde se traducen, en acuerdos y desacuerdos, nuestras concepciones de la vida social y política, la definición de derechos, libertades y obligaciones que estimamos legítimas para nosotros y para los otros, nuestras maneras de pensar el lugar de los conflictos y de resolverlos, nuestras concepciones de la educación, del rol respectivo de las familias, de la Escuela y de otras instituciones susceptibles de intervenir en la instrucción, la educación y la socialización, del lugar que tienen los conocimientos o la experiencia en la construcción de competencias. A estos elementos se añade la necesidad de una prospectiva que permita anticipar algunas evoluciones de nuestras sociedades (AUDIGIER, 1999, p. 6).

La necesidad de prospectiva, de futuro es, sin duda, uno de los retos principales de la Educación Ciudadana. En la relación pasado, presente y futuro reposan precisamente los conceptos de conciencia geográfica y conciencia histórica. La legítima construcción de futuros por parte de los diversos individuos, grupos humanos y su concreción espacial han sido claves en los procesos de construcción del proyecto global, nacional, regional o urbano; el ejercicio necesario de proyectar en conjunto los mejores proyectos, y consensuar aquellos de orden territoriales que logren niveles de crecimiento económico equitativamente distribuido gestionando sustentablemente los servicios ambientales es una de las contribuciones que la Educación Geográfica puede

aportar para la Formación Ciudadana.

**Tabla n° 2.** Los Cuatro Conceptos de la Ciudadanía Democrática

1	2
Las pertenencias culturales, sociales y supranacionales que se refieren al hecho que cualquier ciudadano puede definirse en relación con una o varias pertenencia en el seno de su sociedad. Señalan como variables de este componente lo polos de pertenencia y la importancia relativa de la diversidad.	El régimen efectivo de derechos que garantiza la igualdad de los ciudadanos en las democracias. Incluyen como variables los propios derechos y los programas y medidas para llevarlos a la práctica.
La participación política y civil: acciones, competencias y disposiciones que afectan al ciudadano y a través de las que manifiesta su vinculación con el gobierno. Las variables que incluyen este componente son los dominios de la participación.	La identidad nacional: el conjunto de características de la identidad colectiva de una comunidad política a la que todos los ciudadanos son invitados o incitados a pertenecer. Esta identidad se forma a través de la historia, la cultura social.
3	4

Fuente: Gagnon y Pagé en 1999 y Pagé, 2003.

El aprendizaje de la Geografía, ha respondido a tres objetivos que “se suceden, se enlazan o se superponen” (Bailly, 1998, p. 231): la formación de una identidad nacional, la integración a espacios más amplios (la situación respecto de otros países y del mundo), y la transmisión de valores éticos y cívicos de manera explícita o implícita. Por ello Bailly (1998, p. 231) se planteaba

Interrogarse acerca de la capacidad de esta enseñanza de promover la facultad de convivir en un mundo cada vez más interdependiente equivale a plantear la pregunta de la significación de esa enseñanza para las naciones, los Estados o los grupos sociales que la practican. Frente a la globalización y a los nuevos regionalismos que surgen simultáneamente, ¿cuál pasa a ser el sentido de la enseñanza de la historia y de la Geografía?, ¿cómo puede ser posible un encuentro entre sociedades distintas, y cómo pueden éstas convivir?

Bailly (1998), por su parte señalaba la necesidad de adecuar los fines de la Enseñanza de la Geografía a los cambios producidos en el mundo en los últimos tiempos y, en especial, a la globalización, porque estos cambios implican tanto un nuevo concepto de ciudadanía como unos nuevos contenidos que superan los dirigidos a la formación de identidades nacionales, por lo demás cambiantes. En las propias palabra de Bailly,

“la globalización nos hace descubrir una nueva ciudadanía: la de un mundo que se puede ver a través de las imágenes de los satélites, de un mundo de la velocidad y del desplazamiento, de un mundo unido para tratar los problemas del desarrollo sostenible (...) La ciudadanía, transmitida por la historia y la Geografía, ya no puede ser exclusivamente la del Estado-nación. Hoy día, la movilidad se ha generalizado: movilidad de las personas, las informaciones, los bienes y los servicios. Esto explica la idea de globalización, opuesta al arraigo tradicional; explica también el concepto de ciudadanía fluida, relacionado con la residencia y no con el nacimiento. Sin embargo, en este mundo en movimiento, la realidad de la residencia no desaparece: los marcos de vida son más evolutivos, pero en esas localizaciones cambiantes el hombre adquiere nuevos conocimientos. El migrante volverá a descubrir en cada medio un pasado, una memoria colectiva. La conciencia por el descubrimiento del lugar reemplazará la conciencia del lugar, generando nuevas formas de ciudadanía que la Historia y la Geografía habrán de integrar paulatinamente” (Bailly, 1998, p. 228).

De manera que, necesariamente, al analizar estos temas se deben abordar los complementos y las posibles exclusiones de la dualidad problemática particulares – problemáticas globales.

### 1.3 Los ciudadanos localizados: punto de partida

El punto de partida para la investigación de las relaciones entre Ciudadanía y Geografía es que un ciudadano siempre puede considerarse ciudadano de “alguna parte”, en el sentido de ser habitante, habitar en términos individuales y colectivos diferentes tipos de espacios a diferentes escalas, desde los físicos a los mentales, incluso con diferentes temporalidades. Los derechos formales asociados a la Ciudadanía en general no se relacionan, salvo algunas excepciones, a ciertos territorios o lugares (ROGERS, 2001). Es decir, parte de la debilidad de su concreción está en que no están espacializados, sin desplegarse en la vida real de las personas y de las sociedades, son muchas veces imaginados sin topologías-experiencias determinadas.

El ejercicio real de estos derechos también va asociado a lugares concretos, que empiezan en el mercado y el ágora de las Ciudades-Estado griegas y llegan a los múltiples espacios públicos de una sociedad industrial urbana: la escuela, la universidad, la unidad administrativa vecinal, el sindicato en los lugares de trabajo; las vías y plazas cívicas de la ciudad, los campos o estadios deportivos, entre otros. Además, la diferenciación social comúnmente se entiende, se construye y se representa como una diferencia espacial, y viceversa. La ciudadanía se basa en sentimientos de pertenencia cultural y social o de pertenencia a una comunidad, sentimientos que se hallan a menudo aparejados con conceptos de dentro y fuera o cerca y lejos, que implican la existencia

de conjuntos de límites territoriales, a veces verdaderas fronteras.

Sin embargo, los aspectos geográficos de la ciudadanía han recibido mucho menos atención que sus bases históricas, jurídicos e institucionales. Estudiando el pensamiento geográfico, se deduce que desde fines del siglo XIX a principios del XX, el concepto de ciudadanía constituía una preocupación explícita en el pensamiento geográfico de la época (Rogers, 2001). Esta preocupación adoptó diversas formas, poniendo en cuestión y examinando, por ejemplo, la ciudadanía imperial, la ciudadanía internacional, la armonía y unidad entre las esferas locales y nacionales, la base regional de la comunidad política y las asociaciones que se hacían entre ciudadanía y territorios nacionales.

Los geógrafos de aquella época (por ejemplo, Friedrich Ratzel) intentaron responder a las preguntas acerca de dónde pertenecía realmente la gente o cuál era su lugar en el mundo, ya que el propósito declarado de la Educación Geográfica también era hacer mejores ciudadanos. Sin embargo, este enfoque tan explícito quedó parcialmente relegado durante los decenios centrales del siglo XX y no fue recuperado hasta hace poco. Efectivamente, a lo largo del último decenio ha habido una reafirmación del papel que tiene el espacio en la teoría social, por lo que cabe preguntarnos si estudiar y analizar el espacio contribuirá a nuestra comprensión de la ciudadanía (ROGERS, 2001). Especialmente hoy en que la lógica de la ciudad como un derecho ha sido ampliamente desarrollada en el mundo académico (HARVEY, 2013), lo que en la práctica significa que la ciudad, debe ser entendida desde una óptica universalista dado que la ciudad es un bien que todos los ciudadanos compartimos y su calidad nos afecta a todos (COCIÑA, 2012).

Pagés (2005) señala que los principales aportes de la enseñanza de la Geografía a la Educación Ciudadana podrían consistir en formar a los niños/as y jóvenes estudiantes para que:

- I. Construyan una mirada lúcida sobre el mundo y un sentido crítico sobre ella.
- II. Adquieran madurez política activa y participativa como ciudadanos del mundo.
- III. Relacionen el pasado, el presente y el futuro y construyan su conciencia histórica.
- IV. Trabajen sobre problemas sociales y políticos, sobre temas y problemas contemporáneos.
- V. Aprendan a debatir, a construir sus propias opiniones, a criticar, a elegir, a analizar los hechos.
- VI. Desarrollen un sentido de identidad, respeto, tolerancia y empatía.
- VII. Aprendan cómo se elaboran los discursos, aprendan a relativizar y a verificar los argumentos de los demás.
- VIII. Defiendan los principios de la justicia social y económica y rechacen la

marginalización de las personas.

Es en este contexto la Geografía, como disciplina de análisis holístico logra relevancia incorporando a su enseñanza nuevos conocimientos y el desarrollo de habilidades (Manifiesto para la Enseñanza de la Geografía; FIEN, 1992). En cuanto a las habilidades el currículo de Geografía debe desarrollar, las que sean útiles para la vida cotidiana y que capaciten a las personas para controlar sus propias vidas, formando a los estudiantes para enfrentarse con los problemas sociales - medioambientales. Estas habilidades fundamentales, son:

1. Adquirir, analizar, evaluar información.
2. Examinar las implicaciones personales en una situación, asunto, decisión o problemáticas determinadas.
3. Tomar decisiones tras una adecuada información y reflexión que valore equilibradamente el interés personal y la responsabilidad social.
4. Tener en cuenta criterios de justicia, ética. Moralidad o utilidad, a la hora de juzgar personas, acontecimientos, temas, decisiones y políticas.
5. Recoger los intereses personales en cualquier situación, problema, decisión o política y desarrollar estrategias efectivas para estimularlos.
6. Comunicar las propias ideas de manera diferentes y eficaces de modo de influir en los cambios.
7. Cooperar y colaborar con grupos y organizaciones para la consecución de objetivos comunes.

## **2. Relaciones existentes entre educación geográfica y formación ciudadanía**

La Educación Geográfica y la Formación Ciudadana son dos cuerpos de conocimientos que han madurado en los últimos años evidenciando giros y crisis sobre sus propias teorías y funciones fundantes. En este marco, consideramos necesario identificar los diagnósticos y propuestas educativas que ambas disciplinas plantean, para luego llegar a establecer sus elementos de convergencia y complementariedad.

### **2.1 Educación Geográfica.**

El diagnóstico sobre el contexto de los estudiantes en Geografía, ha implicado reconocer la existencia de un perfil de estudiante que se desenvuelve en lo local pero que está en contacto directo con las grandes corrientes globales. En geografía, esto se entiende como un problema de escala. Cuando

un mismo sujeto se mueve en distintos espacios, por lo que requiere ser entendido en distintos niveles de análisis. La literatura en Educación Geográfica sugiere que algunos de los aprendizajes requeridos para esto son:

- Comprender la complejidad de los sistemas ecológicos a un nivel de interconexión e interdependencia de los diversos sistemas humanos y demográficos con los sistemas físicos y biológicos (LIDSTONE, 2006).
- Transitar desde el uso de habilidades centradas en la localización, hacia el análisis sistémico y escalar sobre cómo funcionan las culturas y se estructuran los sistemas económicos y políticos (GERBER, 2003).
- Preparación para realizar procesos de toma de decisiones en el siglo XXI (POZO; POSTIGO, 2000).
- Ejercer acciones a un nivel estratégico involucrando resolución de problemas en torno a logística y planificación de escenarios en distintas escalas (SCOFFHAM, 2010).

Brooks; Gong; Salinas (2017) han podido establecer que la noción de escala está presente en la mayoría de los currículos nacionales de América del Sur. Por lo general es entendida como la interacción de tres niveles: global, regional y local. Siendo el local la categoría con mayor variabilidad, indicando espacios nacionales o de barrio indistintamente. No obstante, la difusión del esquema de tres (global-regional-local) ha normalizado una sola lectura de lo que es la escala. En vez de atender a la relación de espacios –principio básico del pensamiento escalar– se utiliza de forma taxativa, fomentando un pensamiento reduccionista al conocimiento memorístico de la localización de lugares u objetos en el espacio.

El esquema de tres tiene sus beneficios pedagógicos. Es estructurado, por lo que facilita la enseñanza y ofrece esa certidumbre taxonómica que a los estudiantes les encanta. Pero por otro lado, vemos un diagnóstico creciente en la literatura sobre Educación Geográfica que demanda prestar atención a la forma en que los estudiantes establecen la relación entre las categorías de escala. Eso es lo que les ayuda a construir sus nociones de mundo de forma autónoma resguardándolos de la creencia ciega de narrativas globales como la globalización o el localismo de narrativas locales nacionales o autóctonas.

## Propuestas y desafíos educativos

Antes estas problemáticas, la Geografía, entendida tan solo como ciencia de los mapas, no podría dar soluciones efectivas. Por el contrario, es necesario establecer el tránsito hacia los aprendizajes necesarios para comprender y operar en el mundo en que se vive (Araya, 2009; 2010). Apropiarse de un

razonamiento geográfico que facilite la toma de decisiones lógica, informada y autónoma basada en la comprensión del entorno humano y natural: un cambio de paradigma (Ver Tabla n° 3).

**Tabla n° 3.** Cambios de Paradigmas en la Educación Geográfica

DE LA ENSEÑANZA DE LOS MAPAS A LA ALFABETIZACIÓN GEOGRÁFICA	
Enseñanza Tradicional de la Geografía	Alfabetización Geográfica
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrada en el soporte (mapas)</li> <li>• Localización como única habilidad</li> <li>• Localización entendida solo como forma de orientarse</li> <li>• Ubicación de objetos</li> <li>• Memorización de formas y relieves</li> <li>• Pedagogía orientada a la adquisición de conocimientos de forma memorística, sobre todo del ámbito físico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrada en los estudiantes</li> <li>• Habilidades para establecer relaciones:</li> <li>• Interacción: Visión multiescalar y sistémica</li> <li>• Interconexión: Toma de decisiones</li> <li>• Implicaciones: Interdisciplinar</li> <li>• Pedagogía centrada en el entendimiento del mundo de forma lógica, informada y autónoma.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

En este contexto, la Geographical Association (del Reino Unido) y otros autores como Edelson (2011) de la National Geographic Society, plantean la necesidad de la Alfabetización Geográfica como una propuesta Educativa a nivel de toda la población, entendiéndola como la habilidad de usar el conocimiento y el razonamiento geográfico para tomar decisiones. Así como, la comprensión de los sistemas sociales y naturales, razonamiento geográfico y toma de decisiones sistemática.

Estos elementos constituyen un paradigma interpretativo y sistémico sobre la lectura de la realidad geográfica. A juicio de Edelson (2011), existen tres componentes básicos que sintetizan los aprendizajes necesarios en la lógica de la Alfabetización Geográfica:

1. Interacción: Comprender el mundo como sistemas y cómo estos interactúan. Sistemas sociales, sistemas ambientales y cómo interactúan entre ellos. Lo que plantea Habilidades en el orden de: Razonamiento sobre los sistemas sociales, sistemas ambientales y la interacción entre ellos.
2. Interconexión: Implica el desarrollo del razonamiento geográfico. Sobre cómo un lugar en el mundo puede estar conectado con otro, cuáles son las cualidades de estos lugares. Lo que plantea Habilidades en el orden de: Razonamiento acerca de la Geografía
3. Implicaciones: Comprende el desarrollo de la toma de decisiones, de ser capaz de evaluar las implicancias de cualquier decisión de forma sistemática. Cómo interactúan los fenómenos y cómo los fenómenos están conectados para tomar decisiones en el siglo XXI. Lo que plantea Habilidades en el orden de: Razonar sobre decisiones sistemáticamente.

## 2.2 Formación Ciudadana.

El diagnóstico sobre el contexto de aprendizaje de los estudiantes por parte de la Formación Ciudadana se insertan en las crisis de la gestión de lo público, de los gobiernos y los nuevos sentidos ciudadanos en el contexto de la globalización, especialmente los efectos de las redes sociotécnicas en funcionamiento. Así surge la referencia de poner en el contexto de la Gobernabilidad a la Ciudadanía y su formación.

Gobernabilidad en América Latina y el Caribe, es entendida como la capacidad de la Institucionalidad para resolver problemas específicos de la región como la pobreza, la desigualdad y controlar la “fragmentación y disolución de lazos e identidades colectivas, a la pérdida de confianza en lo público, y el debilitamiento del sentido de pertenencia a una comunidad política mayor que la local” (COX; JARAMILLO; REIMERS, 2005, p. 4). Se enfrenta a nuevas formas de organización y gestión política que dan cuenta de una crisis de las formas tradicionales de gobierno en contextos cada vez más neoliberales, donde el tamaño y las competencias del Estado se han intervenido para reducirlo y compartir sus competencias con instituciones internacionales, corporaciones o empresas y la propia ciudadanía para realizar y solucionar problemas territoriales.

A esta nueva forma se le denomina gobernanza (STOKER, 1998; CHIA et al., 2010; REY-VALETTE ET AL., 2014; DALLABRIDA, 2015; FIGUEROA-STERQUEL ET AL, 2016) entendida como un proceso dinámico de coordinación entre actores públicos, privados y sociedad civil con lógicas diferentes y recursos asimétricos que se establecen en torno a desafíos territoriales y territorializados, cuya meta es la construcción colectiva de objetivos y acciones a través de dispositivos múltiples que se apoyan en aprendizajes colectivos y que participan en las reconfiguraciones, innovaciones institucionales y organizacionales dentro de los territorios (Chia et al., 2010). En este contexto, las capacidades de análisis crítico y síntesis de la personas y de las capacidades de los actores para actuar en red y desarrollar liderazgos que permitan articular a diversos actores se vuelve vital. Un nuevo sentido de la vida pública, cultura política y cohesión social en el contexto de la globalización (SCHULZ, 2008), la que redefine “el alcance de la esfera de la vida pública, desafía las nociones tradicionales de ciudadanía. Las decisiones tomadas en ámbitos más amplios afectan las tomadas en el estado-nación y llevan a interpretar la ciudadanía en términos renovados” (COX, JARAMILLO, REIMERS, 2005, p. 4).

## Propuestas y desafíos educativos

El primer elemento eje que se identifica a partir de las nuevas necesidades contextuales, hace referencia al cambio en el tipo de aprendizaje que los estudiantes desarrollan. Lo que tiene impacto directo en el tipo de contenido que se valoriza. En este sentido, la Educación Cívica, entendida como el solo conocimiento de las instituciones, los emblemas patrios de una nación, la constitución y los mecanismos formales de participación a través del voto, resultan insuficiente para comprender un mundo globalizado e interdependiente (SCHULZ, 2008; ESPÍNOLA, 2005). Del mismo modo, el conocimiento de las leyes a nivel memorístico tampoco garantiza el ejercicio de los derechos y deberes de los ciudadanos.

De este modo, existe la necesidad de incorporar concepciones y métodos de enseñanza activa que aseguren una comprensión contextualizada de la ciudadanía, pero que no descuiden la apropiación de conocimientos disciplinares que actúen como herramientas conceptuales que permitan la movilidad de los ciudadanos en los sistemas sociales, económicos y cívicos de forma paralelo o incluso simultáneas. Como plantea el Sistema Regional de Evaluación de Competencias Ciudadanas (SREDECC, 2010), se busca resolver esta problemática aplicando una *nociWdanas*, las que involucra el desarrollo conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan al ciudadano comprender un problema y establecer estrategias de resolución de forma pacífica (MINEDUC, 2010).

Tradicionalmente, se entiende la participación ciudadana como el acto de votar. El cual involucra solo uno de los conductos regulares que comprende el actual sistema democrático y del que se hizo cargo la Educación Cívica. En la lógica de la Formación Ciudadana, el concepto de participación, involucra la fiscalización, organización y ejercicio de la ciudadanía en todo nivel. No es solo la participación en los mecanismos democráticos de la política formal, referidos al sistema de partidos políticos y la representación democrática, sino al ejercicio de una ciudadanía activa que comprende la participación en las diversas organizaciones de la sociedad (ESPÍNOLA, 2005), independiente de su adscripción ideológica o social. Involucra la participación en partidos políticos, movimientos sociales, organizaciones de barrio como juntas de vecinos o iglesias y campañas públicas que busquen el ejercicio o mejora de los derechos y deberes ciu-

dadanos (Ver Tabla N° 4).

**Tabla N° 4.** Cambio de paradigma: de Educación Cívica a Formación ciudadana

DE EDUCACIÓN CÍVICA A EDUCACIÓN CIUDADANA	
Educación Cívica	Formación Ciudadana
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foco en institucionalidad política.</li> <li>• Ubicada en últimos cursos de la educación secundaria.</li> <li>• Orientada a adquisición de conocimientos - foco en contenidos.</li> <li>• Implícitamente se esperaba que los estudiantes adhirieran a la nación, el país como a conductas pro-sociales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Triple foco: institucionalidad política, ampliación temática a problemas actuales de la sociedad y a las competencias para resolver conflictos.</li> <li>• Presente a lo largo de la secuencia escolar.</li> <li>• Orientada a la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes en ambientes y prácticas con predominio de relaciones participativas y democráticas.</li> </ul>

Fuente: Cox, Jaramillo, Reimers, 2005.

En su implementación, la Formación Ciudadana es entendida como un concepto y propuesta longitudinal. Al ampliar la noción de participación desde el voto a la ciudadanía activa, autores como Schulz (2008), Cox, Reimers, Jaramillo (2005) y Contreras (2012) entienden que las primeras experiencias de socialización de los estudiantes en la escuela, son también espacios de participación y ejercicio de la ciudadanía al involucrar experiencias de convivencia en grupos socialmente diversos.

### 2.3 Convergencias de la Educación Geográfica y la Formación Ciudadana.

#### *Necesidades de la sociedad a la que responden*

Para ambos cuerpos de conocimiento, la Globalización se constituye como coyuntura que gatilla su actualización y revaloración social. Vivir en un mundo interconectado significa que la economía es interdependiente, la noción de fronteras se diluye, las identidades nacionales y los mecanismos de comunicación entran en procesos de obsolescencia y en un mayor grado de actualización. En vez de obstaculizar el crecimiento de los cuerpos de conocimiento, se posicionó como un diagnóstico común que plantea soluciones

complementarias.

### *Visión multidimensional*

Las herramientas conceptuales constituyen un punto de convergencia importante. En su uso, ambos espacios formativos reconocen el valor de la multi-causalidad en la interpretación de los fenómenos sociales. En efecto, la noción de lo glocal (Global-Local) en Geografía tiene plena correspondencia con la ampliación temática de la Formación Ciudadana, desde la Institucionalidad hacia problemas socio-ambientales, culturales y étnicos.

### *La forma de entender el contenido que se aprende*

Un elemento importante de convergencia, es la forma en que estructuran el aprendizaje a nivel educacional. Tal como lo presentan las bases curriculares chilenas, tanto los ejes de Geografía como de Formación Ciudadana pretenden “que los estudiantes desarrollen los conocimientos, las habilidades y las actitudes que son fundamentales para participar activa y responsablemente en una sociedad democrática” (MINEDUC, 2012, p. 8). Se propone una lógica en donde se amplía la noción de contenido. Desde saberes enciclopédicos a una lógica que es ya convencional, mirando en su conjunto los conocimientos, habilidades y actitudes como elementos para desenvolverse plenamente en sociedad, valorando el conocimiento que viene desde la experiencia.

### *Estado de desarrollo*

El estado de desarrollo de ambos espacios de conocimiento es variado pero la ciudadanía como contenido no se encuentra totalmente ligado a la formación docente. Por lo que es siempre dependiente de las dos líneas troncales de conocimiento con que se prepara a los docentes que enseñan el contenido de ciudadanía: Geografía e Historia.

Del mismo modo, la profundidad con que se incorpore en la formación docente depende primero si es para profesores de educación primaria o secundaria. La formación inicial de primaria se focaliza en temas pedagógicos por lo que la preparación en temas ciudadanos se ve desde esa perspectiva mayoritariamente. Para el caso de los profesores de educación secundaria eso difiere, ya que el foco es en la preparación de especialistas en un área de conocimiento. En la mayoría de los programas de formación inicial en Chile, los estudiantes se forman por 5 años como profesores y especialistas en su área disciplinar.

En cuanto al espacio que ocupan en el currículo nacional, tanto la For-

mación Ciudadana, como la Geografía son reconocidas plenamente por el Ministerio de Educación Chileno y validadas en La Ley General de Educación. No obstante, se posicionan como parte del sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Por lo que la gestión curricular y del tiempo en el ejercicio de aula se transforma en una problemática a la hora de implementar clases. Los tres componentes tienen que distribuir el tiempo de una sola asignatura.

En el caso de Chile existe evidencia (SALINAS; PEREZ; ARENAS, 2015) de la preponderancia que la Historia tiene como forma de explicación o generación de ejemplos para los estudiantes. Aspecto que se contradice con la potencialidad que tiene para el aprendizaje de los estudiantes el utilizar distintas perspectivas disciplinares. Esto requeriría asignar tiempo exclusivo para cada área de conocimiento, así como espacios intencionalmente interdisciplinares donde se unen las tres perspectivas (Ciudadana, Geográfica e Histórica). Si no se intenciona esto en los objetivos, la Historia va a seguir siendo la única forma que los estudiantes tendrían de entender la ciudadanía.

La competencia curricular puede causar problemas en la implementación de propuestas didácticas centradas en problemas ciudadanos y geográficos. Un buen ejemplo de ello es el tema de los conflictos ambientales, que en Chile se ha multiplicado desde principios de los años 2000 activando diferentes movimientos ciudadanos en el país. Su incremento se debe en parte a la amenaza que comunidades locales perciben sobre la mantención de sus condiciones de vida en un contexto que busca favorecer las condiciones macroeconómicas de un país y su inserción en los mercados globalizados.

Un caso significativo de conflicto ambiental en Chile entre 2001 y 2017 ha sido el proyecto minero Pascua Lama. El proyecto requería intervenir un complejo de glaciares en la Cordillera de Los Andes para poder explotar un yacimiento de oro. Al hacer esto, afectaba el sistema hídrico del valle del Huasco. Esta problemática activa distintos actores políticos entre comunidades de pueblos en el valle, Greenpeace, la minera Barrick Gold y el gobierno a nivel local y nacional. El conflicto ha tenido varios finales abiertos en términos legales y políticos. Y a pesar de contar con distintas resoluciones que restringen la explotación del mineral en 2017, este caso todavía no está del todo resuelto.

Este tipo de problemas incómodos y sin una resolución clara, son cotidianos para los ciudadanos actuales. La clave es comprender, y para comprender la complejidad de este caso en la escuela, se requiere manejar conocimientos geográficos que interrelacionen cómo se conforman los paisajes de montaña, las formas de asentamiento en el valle del Huasco, la valoración

y el uso que las comunidades dan al patrimonio natural y cultural, los factores que dan sostenibilidad a una comunidad en un clima semi-árido, la valorización económica de los espacios cordilleranos y la importancia estratégica que esta tiene para la geografía económica de Chile.

La importancia de tener disciplinas científicas vinculadas a las asignaturas escolares es especialmente sensible para el caso de ciudadanía. En el caso anterior muchas de las variables consideradas no habrían aparecido de ser vistas sólo desde un punto de vista coyuntural. Esto indica que el tratamiento de problemáticas ciudadanas debe basarse en cuerpos de conocimiento especializados. Por un lado, para llegar a una conclusión informada de forma razonable, pero por el otro para evitar juicios de valor a priori y manipulación política de los contenidos escolares o para reconocerlos cuando los tengan.

La Formación Ciudadana ha tomado fuerza últimamente en Chile para incluirse no sólo como contenido sino como asignatura escolar. Esto representa un debate positivo para el país pero, por otro lado, no existe la misma claridad cuando se habla de la base de conocimientos para los contenidos de ciudadanía. La Formación Ciudadana actualmente puede llegar a posicionarse como una asignatura pero no emana de una disciplina de forma clara en el país y esto se debe mejorar. No solo para darle estabilidad en el tiempo, sino para que exista rendición de cuentas desde los especialistas hacia la escuela. Es decir, como plantea Marsden (1997) para el caso de Geografía, que se pueda seguir el hilo argumental que informa el contenido escolar, así como poder saber la cadena de decisiones de quienes incluyeron tal contenido.

#### *Relación con evaluaciones internacionales*

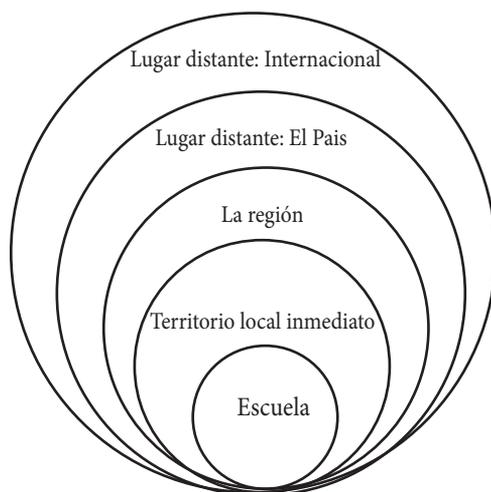
La relación con evaluaciones internacionales no está clara a nivel de aula para las dos áreas. En cuanto a los sistemas de evaluación internacional, el eje de Formación Ciudadana cuenta con una prueba internacional manejada por la Agencia Internacional de Evaluación (IEA). El primer estudio realizado en 1999 fue el CIVED el que luego fue replicado y perfeccionado en el ICCS realizado en 2009 y 2016. Ambos son estudios comparables entre sí realizados a estudiantes de 8° año, que proporcionan datos relevantes sobre el estado de la ciudadanía a nivel escolar para la toma de decisiones de Política Pública y la investigación. A un nivel regional, los ministerios de educación de Latinoamérica han realizado un esfuerzo importante en establecer un sistema regional permanente de Evaluación de las Competencias Ciudadanas (SREDECC). Para el caso de geografía existen contenidos evaluados dentro de PISA y módulos dedicados a las ciencias de la tierra que han sido incluidos en PISA y TIMSS. Desde 2014 se está trabajando en el diseño y testeo de una

prueba internacional para incluir geografía en TIMSS (STOLTMAN; LIDSTONE; KIDMAN 2014; LANE; BURKE, 2017).

### *El territorio local como recurso de aprendizaje*

El último de los elementos de convergencia identificados hace referencia al contexto del estudiante en términos de la relación con su entorno local. A principios de la década de 2010 ha existido una gran preocupación por temáticas relacionadas con la convivencia en las escuelas y entre la escuela y su comunidad. Por ello, las categorías de Territorio y Lugar emergen como una preocupación relevante que involucra el ejercicio de la participación, tipos de organización y gestión del territorio local como barrios y comunas en que se sitúa el estudiante (Ver Figura n° 1).

**Figura n° 1.** Del contexto local al global



Fuente. Elaboración propia en base a Scoffham (2010).

Esto se puede confirmar en los elementos transversales que comparan los ejes de Ciudadanía y Geografía en el currículo nacional chileno. En los Objetivos Fundamentales Transversales referidos a la persona y su entorno, se puede evidenciar que “los objetivos se refieren al mejoramiento de la interacción personal, familiar, laboral, social y cívica, contextos en los que deben regir valores de respeto mutuo, ciudadanía activa, identidad nacional y convivencia democrática” (MINEDUC, 2009c, p. 25).

Esta lógica involucra un manejo del estudiante desde su espacio inmediato y circundante a espacios más globales. Tal es el caso de lo que se define en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, para el último año de la secundaria, el énfasis está puesto en:

reforzar la formación ciudadana y evaluar los principales desafíos que la globalización le presenta a Chile y sus regiones. Se destaca en este nivel el desarrollo de valores y de habilidades para el ejercicio responsable de la ciudadanía. Se espera que los estudiantes se sensibilicen sobre algunos de los principales desafíos de la sociedad chilena, razonen y se pronuncien sobre ellos a través de la elaboración de diagnósticos y el diseño de un proyecto social (MINEDUC, 2009c, p. 198).

Esto también se plantea en las bases curriculares donde se espera que los estudiantes aprendan a participar a través de:

Acciones en su vida cotidiana, en la escuela y en el hogar. Se pretende también que se apropien de las habilidades que se ponen en juego en una comunidad cada vez más diversa; por ejemplo, las capacidades para expresar coherentemente sus ideas, dialogar, defender argumentos y persuadir y, asimismo, las habilidades para trabajar en equipo y llegar a acuerdos (MINEDUC, 2012, p. 8)

De esta forma, se entiende a la Geografía y la Formación Ciudadana como la participación activa de los estudiantes en sus propios contextos con una visión comprensiva de los problemas del mundo y su impacto local.

## 2.4 Evidencias del conocimiento cívico y la relación del estudiante con lo local: resultados para Chile de la Evaluación Internacional ICCS 2009-2016.

Dentro del amplio espectro de mediciones a las que está sujeto el sistema educativo en Chile, se tomará en cuenta los referidos al área de Formación Ciudadana. Esto debido a que este cuerpo de estudios se hace cargo del desarrollo de competencias para favorecer la participación de los ciudadanos en la sociedad, permitiendo relacionar el capital cultural, la escuela y el espacio social (BOURDIEU, 1986; 2003). Como señala Schulz (2008, p. 32) “la interacción de los centros educativos con el municipio/barrio y los vínculos que se hayan establecido con otras instituciones políticas y de carácter cívico, también pueden influir en la forma en que perciben los estudiantes su relación con la comunidad general y los distintos papeles que pueden desempeñar en ella”.

En este marco, los conocimientos cívicos de los estudiantes serán tomados como principal referente para el análisis. Estos datos se toman de la Evaluación Internacional de Formación Ciudadana ICCS, realizada en 2009, la cual se aplicó a estudiantes de 8° año de 32 países. Cabe destacar que la noción de conocimientos aquí aplicada se encuentra en la lógica de las competencias ciudadanas (Ciudadanía y Participación Ciudadana). Como se observa

en la Tabla n° 5, estos pueden ser vistos como la relación de tres grandes dimensiones: dimensión de contenidos, afectivo-conductuales y cognitivos. Sin perjuicio de lo anterior, también se recuperan ciertos elementos de la noción de Educación Cívica, referida a los conocimientos sobre la institucionalidad y los derechos y deberes.

La dimensión de contenido involucra la identificación y funcionamiento de los sistemas cívicos, así como los distintos mecanismos de participación ciudadana existente en las sociedades. La dimensión afectivo-conductual tiene gran relevancia, ya que se indaga en las disposiciones y tipos de participación que ejercen o desean ejercer los estudiantes. En esta línea, la dimensión cognitiva, comprende el conjunto de habilidades que se requieren para ejercer una ciudadanía activa, que van desde habilidades básicas como conocer, hasta más complejas como razonar o analizar.

**Tabla n° 5.** Dimensiones de conocimiento cívico evaluadas por el ICCS 2009.

CONOCIMIENTO CÍVICO		
Dimensión de contenido	Dimensión afectivo-conductual	Dimensión cognitiva
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sociedad y sistemas cívicos</li> <li>• Principios cívicos</li> <li>• Participación cívica</li> <li>• Identidades cívicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las creencias sobre la democracia y la ciudadanía</li> <li>• Las actitudes relativas a la cívica y la ciudadanía</li> <li>• Las expectativas de futura acción cívica</li> <li>• La participación presente o pasada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer, que se refiere a la información aprendida sobre cívica y ciudadanía.</li> <li>• Razonar y analizar, que se refiere a las maneras en que los estudiantes utilizan la información.</li> </ul>

Fuente. Elaboración propia en base a Schulz, 2008

A través del Estudio Internacional de Conocimientos Cívicos (MINE-DUC, 2010), el conjunto de estas dimensiones fue sintetizado en una escala de puntajes que hace referencia al nivel de conocimiento evidenciados en los estudiantes de octavo básico. Como plantea Schulz (2008), es importante reconocer que el conocimiento, las competencias, la disposición y las auto-creencias de los jóvenes están influidos por variables que pueden situarse a distintos niveles de una estructura de múltiples escalas y relaciones.

En esta sección se examinarán dos aspectos de los resultados de las evaluaciones ICCS 2009 -2016: A) La comparación entre las pruebas y B) Variables geográficas en los estudios

## A) Comparación entre estudios ICCS 2009 y 2016

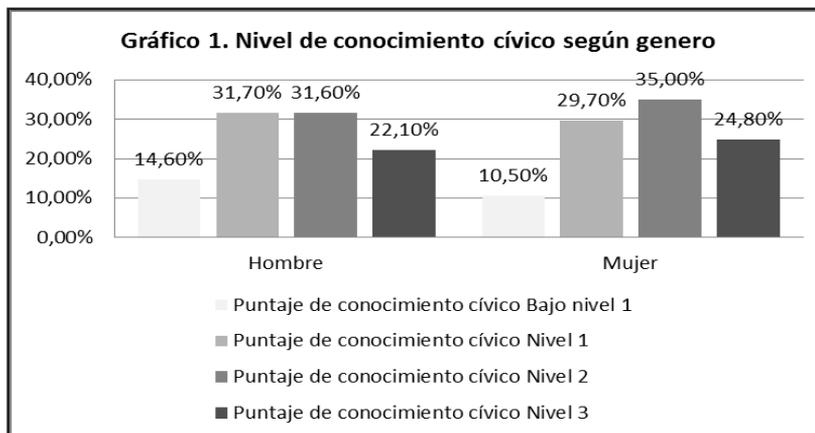
B) Los conocimientos, habilidades y actitudes ciudadanas de los estudiantes “se midió a través de la prueba internacional del estudiante y los resultados se entregan en puntaje IRT en una única escala de conocimiento cívico, cuya media internacional se fijó en 500 y cuya desviación estándar es de 100” (MINEDUC, 2010, p. 16). Para el caso chileno, el puntaje alcanzó una media de 483 puntos en la evaluación de 2009 y 482 en 2016 siendo ambos puntajes equivalentes respecto al rendimiento internacional del país.<sup>4</sup>

La distribución de resultados puede ser reordenada en cuatro niveles diferentes (ver Tabla n° 6), que indican una progresión en la complejidad de la comprensión de los conocimientos evaluados, desde la categoría “bajo el nivel 1” hasta el “nivel 3” para la evaluación 2009 y “Nivel A” hasta “bajo nivel D” para 2016. Los niveles 3 y A (sobre 562 puntos), indican que los estudiantes pueden realizar generalizaciones e hipótesis respecto de posturas o principios subyacentes de los ciudadanos e instituciones, con mayores grado de abstracción respecto al funcionamiento del sistema. En el nivel 2 y B (entre 479 y 562 puntos), evidencian un manejo de reconocimiento de información y cierta familiaridad con conceptos como democracia, aunque pueden realizar generalizaciones a partir de ejemplos concretos. A su vez, comprenden que un ciudadano activo puede tener influencia en su comunidad local o en otras escalas de la sociedad. En el nivel 1 y C (entre 395 a 478), los estudiantes demuestran familiaridad con los principios democráticos y los relacionan con situaciones cotidianas. Finalmente, la categoría bajo nivel 1 (menos de 395 puntos), designa aquellos estudiantes con una puntuación por debajo de la escala general para la evaluación 2009. Para 2016 se constituyó el nivel D (entre 311 - 394) y bajo nivel D que representa estudiantes bajo 311 puntos.

Puntaje de conocimiento cívico	2009		2016	
			Bajo nivel D	4%
Bajo nivel 1	16%	Nivel D	16%	
Nivel 1	33%	Nivel C	27%	
Nivel 2	32%	Nivel B	32%	
Nivel 3		Nivel A	21%	
Total	100%	Total	100%	
	N=5192		N= 5081	

Fuente: Elaboración propia en base a informes nacionales de resultados ICCS 2009 y 2016

**Tabla n° 6.** Niveles de conocimiento cívico  
*Conocimientos cívicos según género*



Fuente. Elaboración propia en base al ICCS 2009.

**Figura n°2.** Nivel de conocimiento cívico según género

Se puede afirmar que existe asociación entre el nivel de conocimiento cívico y el género de los estudiantes. A través de las comparaciones de proporciones de columnas en la Figura N°2, se puede observar que en la categoría bajo el nivel 1, existen diferencias estadísticamente significativas. A su vez, las mujeres se diferencian de los hombres en los niveles 2 y 3. Existen resultados similares para ICCS 2016, donde se señala además que “la brecha de género en el país es similar a la observada a nivel internacional” (Agencia de Calidad de la Educación 2018:31). Sí se introducen en el análisis algunas variables demográficas como el género de los estudiantes se puede observar que las mujeres tienen mejores resultados que los hombres en todos los niveles. Sin embargo, tiene la misma estructura de distribución de los resultados, lo cual puede hacer suponer que si bien las mujeres tienen ciertas ventajas hay cuestiones que los afectan a ambos de manera semejante.

### C) Variables geográficas en los estudios ICCS 2009 y 2016

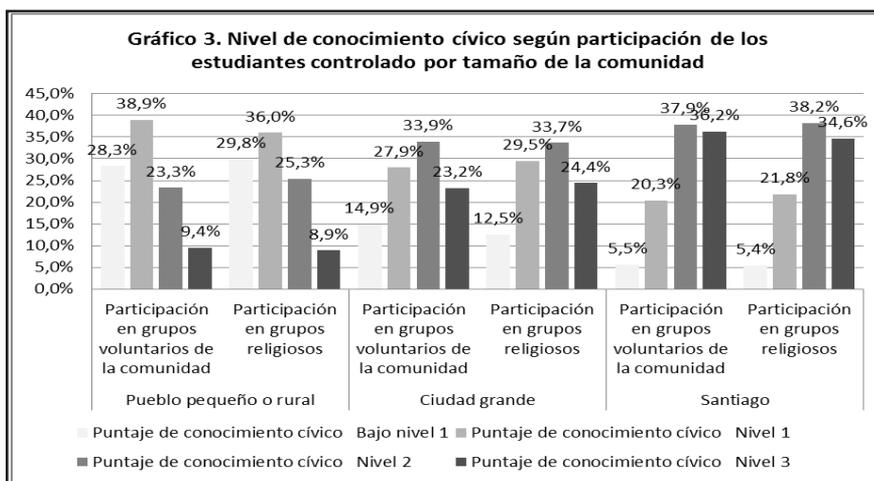
Dada la temática de este texto y lo señalado anteriormente, es oportuno indagar en los resultados de los estudiantes chilenos, en especial en aquellos aspectos que evidencian las relaciones estrechas entre ciudadanía y sus dimensiones geográficas. Por ello, esta sección no se centra en la comparación entre las evaluaciones 2009-2016, sino que más bien en señalar variables significativas para la comunidad local (ICCS 2016) y sus municipios o barrios (ICCS 2009). Esta indagación se expresa de mejor forma en algunas preguntas que concentran nuestra atención:

¿Qué variaciones existen entre los resultados de estudiantes y establecimientos con distinta caracterización geográfica?, ¿qué relaciones existe entre los resultados de los estudiantes, la gestión de los centros, su localización geográfica y las capacidades de la comunidad/familia de posibilitar aprendizajes ciudadanos? A continuación desarrollamos las variables geográficas del estudio.

*Conocimientos cívicos según tamaño de la comunidad*

La base de datos de 2009 cuenta con una variable de caracterización geográfica que indica el tipo de comunidad de acuerdo al tamaño de su población. Decidimos utilizar esta sola variable en vez de la urbana/rural que se encuentra en ambas versiones de ICCS para ofrecer un panorama geográfico más amplio. En esta variable, solo la capital –Santiago– está designada por su nombre real. Existe asociación entre el nivel de conocimiento cívico y el tamaño en número de habitantes de las distintas comunidades. A mayor tamaño de la comunidad mayor conocimiento cívico.

Dado que las localidades rurales experimentaron una gran diferencia con las grandes ciudades de Chile o su capital, es necesario conocer si el nivel de conocimientos cívicos está asociado a la participación de los estudiantes y si esta relación es afectada por el tamaño de la comunidad, relación explorada en la Figura n° 3. Entre otro tipo de actividades, la participación en grupos de voluntariado y grupos religiosos emergieron con los mayores porcentajes de preferencia en los estudiantes del nivel 2 y 3.



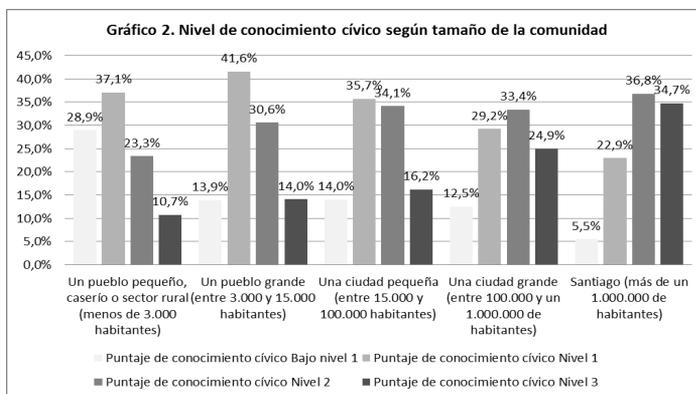
Fuente. Elaboración propia en base a ICCS 2009.

**Figura n° 3. Nivel de conocimiento cívico según participación de los estudiantes**

Se puede afirmar, basado en los resultados, que existe asociación entre el nivel de conocimiento cívico, la participación de los estudiantes en actividades locales y el tamaño en número de habitantes de las distintas comunidades (Ver Figura n° 3). Este comportamiento se mantiene respecto de la relación original, por lo que se podría sostener que el tipo de urbanización y tamaño de la comunidad afecta directamente el grado de participación de los estudiantes en actividades de nivel local.

*Conocimientos cívicos según recursos para el aprendizaje de ciudadanía en la zona*

Se examinaron los conocimientos cívicos en relación con su contexto local directo. Aspecto que ha tomado relevancia gracias a distintos estudios que han especificado la observación del problema educativo y se han centrado en los entornos locales de aprendizaje (MINEDUC, 2010), en la micro-política de los centros educativos (DARLING-HAMMOND, 2006) y las prácticas educativas (MCKINSEY, 2007) como factores explicativos de los aprendizajes y de los cuales las escuelas se pueden hacer cargo debido a que son escalas y



Fuente. Elaboración propia en base al ICCS 2009.

competencias que están al alcance de su nivel de gestión.

El acceso a recursos materiales es un elemento medible que permite identificar condiciones que faciliten la creación de oportunidades de aprendizaje en los distintos contextos locales. En este sentido, un examen a la evaluación ICCS 2009 arroja que aquellos estudiantes con un nivel 2 de conocimiento cívico concentran el mayor acceso a recursos (Ver Figura n° 4)

		Comunidad local/Recursos disponibles en el área			
		2009		2016	
		N escuelas	%	N escuelas	%
Biblioteca pública	Si	122	68.90%	83	52.90%
	No	55	31.10%	74	47.10%
Cine	Si	67	37.90%	41	26.10%
	No	110	62.10%	116	73.90%
Teatro o salon de conciertos	Si	75	42.40%	58	36.90%
	No	102	57.60%	99	63.10%
Escuela de lenguaje	Si	50	28.20%	40	25.50%
	No	127	71.80%	117	74.50%
Museo o galería de arte	Si	57	32.20%	51	32.50%
	No	120	67.80%	106	67.50%
Área con juegos para niños	Si	133	75.10%	133	84.70%
	No	44	24.90%	24	15.30%
Plaza o parque público	Si	149	84.20%	137	87.30%
	No	28	15.80%	20	12.70%
Centro religioso	Si	170	96.00%	146	93.00%
	No	7	4.00%	11	7.00%
Instalación deportiva	Si	143	80.80%	126	80.30%
	No	34	19.20%	31	19.70%

Fuente. Elaboración propia en base a ICCS 2009 y 2016

**Tabla N° 5.** Dimensión comunidad local / Recursos disponibles en el área de cada escuela

Se puede afirmar que existe asociación entre el nivel de conocimiento cívico y los recursos de las comunidades locales. A través de las comparaciones de proporciones de columnas, podemos señalar que los estudiantes de nivel 3 exhiben diferencias significativas en el acceso a recursos el cine, teatro o sala de conciertos, instituto de idiomas y museos o galerías. La baja asociación evidenciada en otros recursos implica una dificultad de acceso para poder fomentar la participación del alumnado en proyectos que requieran el desarrollo de actividades que involucren a la comunidad, todo lo cual puede contribuir a desarrollar destrezas y competencias relacionadas con la educación cívica y ciudadana. El mismo aspecto se puede visualizar en el estudio de 2016 (ver Tabla n° 5) para la provisión de recursos cercanos a los establecimientos escolares. El acceso a recursos mantiene su posición. Es interesante señalar -por ejemplo- como los centros religiosos siguen siendo preponderantes dentro de las comunidades locales de los estudiantes.

Los vínculos entre el centro educativo y su comunidad representan una oportunidad para fomentar la participación de los estudiantes en actividades relacionadas con la Formación Ciudadana y la ciudadanía (MINEDUC,

2010). Esto significa, que se pueden ofrecer oportunidades reales para poner en práctica las destrezas que son necesarias para que los estudiantes puedan asumir un compromiso cívico con sus comunidades y el ejercicio de la democracia más allá del acto de votar. Es decir, no como evento sino como modo de vida.

#### *La tensión social en las comunidades locales*

Entre los resultados acerca de las fuentes de tensión social en la comunidad local de las escuelas, un análisis descriptivo de cada categoría permite señalar que no hay mayores variaciones entre los estudios de 2009 y 2016. El consumo de alcohol y drogas, la presencia de crímenes menores y el desempleo siguen siendo aspectos que para los directores de las escuelas generan –en gran medida- tensión en el área (Ver Tabla n° 8).

Es interesante señalar que la preocupación por la pobreza se redujo desde 2009 a 2016. Del mismo modo, los conflictos étnicos o la presencia de inmigrantes no han tenido un incremento significativo o incluso -para este último- ha descendido como una preocupación que afecte en gran medida a los directores de escuelas. Aspecto que requeriría la atención de futuros estudios dado el incremento migratorio que se ha visto hacia Chile y entre los países de la región durante la década de 2010. Esa baja preocupación puede indicar una línea base sobre actitudes a la migración reciente, desconocimiento o incluso disposición de trabajo hacia las poblaciones migrantes.

Las tensiones sociales en las comunidades locales son una fuente de problemas abiertos que pueden representar una oportunidad para favorecer la discusión informada y propuestas de indagación que permitan conocer a fondo los temas. Del mismo modo, este tipo de trabajo también involucra un aspecto actitudinal que ayuda a que los estudiantes se interioricen en los problemas propios o de los demás, generando empatía sobre prejuicios adquiridos en o fuera de la escuela.

Para poder procesar esta información, se construyó un índice que diebra cuenta del nivel de autonomía en la gestión del centro educativo en cuanto, Baja Autonomía y Alta Autonomía, cuyos resultados se pueden observar en la Figura N° 7. Al ser los centros educativos organizaciones complejas, el índice comprende que la autonomía en su gestión abarca tres elementos: 1) Garantizar cobertura curricular, 2) Gestión de aprendizajes y 3) Financiamiento y administración.

En este sentido, se observó que existe asociación entre el nivel de conocimiento cívico, la autonomía en la gestión de los centros y el tamaño de las comunidades. En efecto, existe impacto positivo de la gestión de los establecimientos respecto de los niveles de conocimiento de los estudiantes. Como se

evidencia en el Figura N° 7, existe un comportamiento transversal a la localización geográfica de los centros educacionales y su relación con la autonomía.

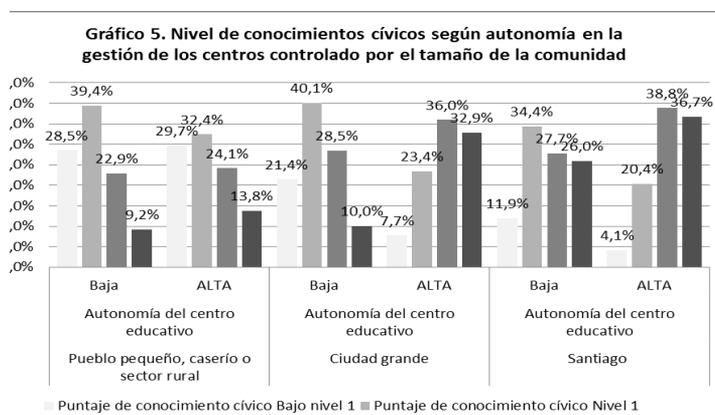
**Tabla n° 8.** Dimensión comunidad local / Fuentes de tensión social en el área

	Comunidad local/Fuente de tensión social en el área							
	2009				2016			
	En gran medida	De forma moderada	En menor medida	En ningún caso	En gran medida	De forma moderada	En menor medida	En ningún caso
Presencia de inmigrantes	17 9.70%	24 13.70%	45 25.70%	89 50.90%	10 6.40%	14 8.90%	48 30.60%	85 54.10%
Mala calidad de vivienda	17 9.80%	37 21.40%	72 41.60%	47 27.20%	14 8.90%	32 20.40%	53 33.80%	58 36.90%
Desempleo	64 36.60%	56 32.00%	39 22.30%	16 9.10%	28 17.80%	47 29.90%	47 29.90%	35 22.30%
Intolerancia religiosa	0 0.00%	10 5.60%	56 31.60%	111 62.70%	2 1.30%	10 6.40%	58 36.90%	87 55.40%
Conflictos étnicos	1 0.60%	7 4.00%	45 25.40%	124 70.10%	1 0.60%	12 7.60%	43 27.40%	101 64.30%
Pobreza extendida	42 23.90%	43 24.40%	52 29.50%	39 22.20%	23 14.60%	43 27.40%	47 29.90%	44 28.00%
Crimen organizado	14 8.00%	25 14.20%	38 21.60%	99 56.20%	8 5.10%	24 15.30%	32 20.40%	93 59.20%
Bandas criminales de jóvenes	32 18.30%	44 25.10%	53 30.30%	46 26.30%	17 10.80%	32 20.40%	48 30.60%	60 38.20%
Crímenes menores	56 31.80%	47 26.70%	48 27.30%	25 14.20%	34 21.70%	55 35.00%	43 27.40%	25 15.90%
Acoso sexual	7 4.00%	32 18.40%	71 40.80%	64 36.80%	3 1.90%	22 14.10%	64 41.00%	67 42.90%
Consumo excesivo de drogas	50 28.40%	53 30.10%	44 25.00%	29 16.50%	42 26.80%	47 29.90%	43 27.40%	25 15.90%
Consumo excesivo de	57 31.80%	69 40.80%	33 19.40%	17 10.00%	43 26.80%	58 35.90%	34 21.40%	22 13.90%

Fuente. Elaboración propia en base a ICCS 2009 y 2016

Conocimientos cívicos según gestión del centro

**Figura N° 7.** Nivel de conocimientos cívicos según autonomía en la gestión de los centros controlado por el tamaño de la comunidad.



Fuente. Elaboración propia en base a ICCS 2009

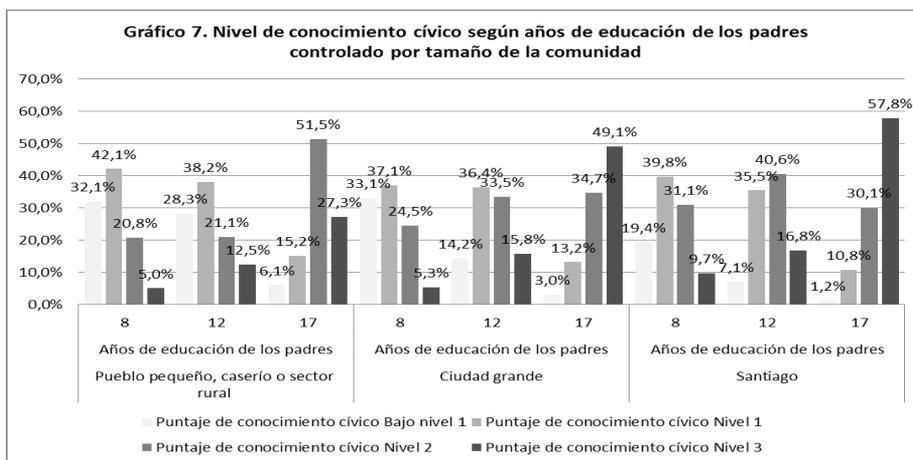
Para poder procesar esta información, se construyó un índice que die- ra cuenta del nivel de autonomía en la gestión del centro educativo en cuan- to, Baja Autonomía y Alta Autonomía, cuyos resultados se pueden observar en la Figura N° 7. Al ser los centros educativos organizaciones complejas, el índice comprende que la autonomía en su gestión abarca tres elementos: 1) Garantizar cobertura curricular, 2) Gestión de aprendizajes y 3) Financiamien- to y administración.

En este sentido, se observó que existe asociación entre el nivel de co- nocimiento cívico, la autonomía en la gestión de los centros y el tamaño de las comunidades. En efecto, existe impacto positivo de la gestión de los estableci- mientos respecto de los niveles de conocimiento de los estudiantes. Como se evidencia en el Figura N° 7, existe un comportamiento transversal a la localiza- ción geográfica de los centros educacionales y su relación con la autonomía.

*Dimensión hogar del estudiante: Conocimientos cívicos según años de educación de los padres relacionado con el tamaño de las comunidades*

Al controlar la relación entre los niveles de conocimiento cívico y los años de educación de los padres, por el tamaño de las comunidades de los estudiantes, la tendencia evidenciada anteriormente se mantiene. Se puede observar que las variables están asociadas.

**Figura n° 8. Nivel de conocimiento cívico según años de educación de los padres controlado por tamaño de la comunidad**



Fuente. Elaboración propia en base a ICCS 2009

Como se observa en la Figura n° 7, a pesar de diferencia en el tamaño de las localidades, como entre Santiago, Ciudades grandes y pueblos pequeños, aquellos estudiantes con padres de mayor escolaridad se ordenan progresivamente en el nivel 3.

#### *Problemáticas conjuntas a partir de los resultados*

Con los datos anteriormente evidenciados, se buscó describir el escenario de la relación entre el entorno local y los conocimientos cívicos de los jóvenes que inciden en su participación. De esta forma, establecemos 8 puntos que actúan como desafíos para la Educación Geográfica para que pueda contribuir a la vida cívica de los estudiantes:

- A un nivel internacional, la muestra permite afirmar significativamente que Chile se sitúa por debajo del promedio internacional en la puntuación de conocimientos cívicos. La distribución de este resultado evidencia la dispersión y diversidad de aprendizajes en torno a las formas de comprensión que tienen los estudiantes.
- Las mujeres evidencian un mejor desempeño en los niveles 2 y 3 de conocimiento cívico que los hombres. Este comportamiento está emergiendo en las pruebas estandarizadas como PISA o TIMSS y que en este estudio se vuelve a confirmar, esto implica hacerse la pregunta ¿Existen necesidades educativas especiales para cada género? ¿Cuál es la potencialidad de la Formación Ciudadana y la Geografía para hacerse cargo de estas diferencias?
- Los directores de aquellos estudiantes que evidenciaron un nivel 3 de conocimientos cívicos, declaran que ellos tienen un mayor acceso a bienes que podrían ser catalogados como de consumo cultural, tales como cine, teatros, salas de concierto. Llama la atención la baja relación entre los estudiantes de los niveles 1 y bajo nivel 1 con los recursos de su entorno local, lo que indica el impacto que tiene la apropiación del territorio en el aprendizaje de los estudiantes.
- El grado de participación en actividades locales encuentra explicación en el tamaño de habitantes de las comunidades o urbanización de las comunidades en las que se encuentran emplazados los centros educativos. Resulta relevante que los voluntariados y las actividades en torno a centros religiosos pueden posicionarse como polos en los que las escuelas pueden encontrar apoyos factibles para fortalecer el aprendizaje de una ciudadanía participativa y de fomentar un rol activo en su entorno local.
- Los pueblos pequeños, caseríos o sectores rurales son los que concentran una mayor cantidad de estudiantes en niveles bajos de co-

nocimiento cívico. Diferencia que es significativa respecto de otras localidades con un mayor número de habitantes y urbanización. Esta diferencia es un tema específico de políticas públicas y prácticas de gestión, donde se levanta la necesidad de diseñar y mantener sistemas de apoyo que mejoren la situación de segregación socio-espacial de estas comunidades.

- El nivel de autonomía en la gestión es un factor diferenciador entre las escuelas, evidenciando una relación positiva directa con los resultados de conocimiento cívico en cualquiera de los cuatro niveles. En el nivel 3, se observa en algunos casos casi el doble de resultados.
- Como excepción a la regla, los centros educativos ubicados en pueblos pequeños, caseríos o sectores rurales no evidencian diferencias significativas en los resultados de conocimiento de sus estudiantes cuando se les separa por establecimientos con baja o alta autonomía en la gestión.
- El nivel de educación de los/as padres/madres es una variable que tiene una relación significativa con altos puntajes en conocimientos cívicos, ya que su impacto es transversal, y su comportamiento independiente del tamaño de la comunidad en que se evalué. Esta variable permite contar con indicadores sobre los aprendizajes respecto del entorno más íntimo de los estudiantes.

### **3. Posibilidades de la educación geográfica y la formación ciudadana**

Se plantean dos posibilidades, de desarrollar una sólida Formación Ciudadana a partir de la Educación Geográfica: desde las orientaciones curriculares del sector de Aprendizaje Historia, Geografía y Ciencias Sociales (MINEDUC, 2009a; 2009b; 2012) y desde el repertorio de lo que se han reconocido como alguna de las mejores estrategias de enseñanza y aprendizaje para estos ámbitos (ARENAS, 2010).

#### **3.1 Posibilidades para la Formación Ciudadana desde las orientaciones curriculares de Geografía - Chile 2012.**

A noviembre de 2012 las Bases Curriculares para el sector de aprendizaje Historia, Geografía y Ciencias Sociales estaban planteadas por las Bases Curriculares de Educación Básica 1° - 6° Básico (2012); Base Curriculares 7° y

8° Básico (Actualización Curricular, 2009); Programas de Estudio 1° a 4° Medio (2009), Educación Media General; Programas de Estudio Educación Diferenciada Científica - Humanista (2005) y por Marco Curricular para Básica y Media Educación de Adultos (2004) . En este apartado se examinan brevemente los tres primeros marcos referenciales.

Las Bases Curriculares visualizan a esta asignatura conformada desde disciplinas diferentes: Historia, Geografía, Economía, Demografía, Sociología y Ciencia Política, como la base de la formación de conocimientos, habilidades y actitudes ciudadanas en los estudiantes, de manera que les permitan “alcanzar una mejor comprensión de su sociedad y de su rol en ella” (MINEDUC, 2012:1). La propuesta se fundamenta en trabajar estas disciplinas de manera conjunta que permitan desarrollar los aprendizajes necesarios para comprender la compleja realidad social contemporánea y su devenir, para desenvolverse como un ciudadano capaz de actuar responsable y críticamente en la sociedad como para enfrentar los desafíos del mundo globalizado (MINEDUC, 2012).

En Educación Básica (Primaria), uno de los objetivos centrales es que los estudiantes adquieran un sentido de identidad y de pertenencia a la sociedad, para contribuir al desarrollo integral del estudiante y que éste pueda participar en la construcción de su propia cultura, tomando conciencia que existen otras, relacionadas o no, con la propia, que es necesario respetar. Estas bases y posiblemente la “reformulación” siguiente de las de 7° básico a 4° medio, se estructuran en torno a Ejes Temáticos y Habilidades (Ver Tabla n° 9) desarrollándose en cada uno de los niveles de enseñanza.

EJES TEMÁTICOS	HABILIDADES
Formación del pensamiento histórico	Pensamiento temporal y espacial
Conciencia del entorno	Análisis y trabajo con fuente
Formación ciudadana	Pensamiento crítico
	Comunicación

Fuente: A partir de MINEDUC, 2012.

En lo que respecta al eje Formación Ciudadana se espera el desarrollo de competencias propias, es decir, que lo fundamental sea que los estudiantes se reconozcan como ciudadanos y desarrollen una predisposición favorable hacia la vida en comunidad, en el marco de una sociedad democrática, poniendo en práctica los valores inherentes a ello. Se busca que reconozcan los ideales y las prácticas en las que se sustentan la Ciudadanía y el Estado de Derecho, y adquieran las herramientas necesarias para participar de for-

ma activa, informada y responsable en la sociedad de la que son parte. Esto supone que conozcan algunos de sus derechos fundamentales y la forma en que estos se pueden ejercer y proteger, comprendiendo que pertenecer a una comunidad implica, a su vez, respetar los derechos de los demás y asumir una serie de obligaciones y deberes.

Por otra parte, se busca que reconozcan las instituciones que sustentan nuestra organización política y social, que aprecien las distintas formas de participación y que desarrollen las virtudes ciudadanas que favorezcan el bienestar y el fortalecimiento de nuestra sociedad democrática. Virtudes como la responsabilidad, el respeto a los demás, la tolerancia, la honestidad, el orden, la generosidad, la empatía y el esfuerzo, entre otros, constituyen las bases para ejercer la ciudadanía de un modo constructivo, comprometido y responsable.

Aunque este foco se explicita y se trabaja directamente en el eje de Formación Ciudadana, se requiere y se espera que sea desarrollado de manera integrada con los otros ejes y asignaturas. Ello, porque existe una estrecha relación entre la educación y la ciudadanía democrática, ya que es en la escuela donde se aprende a ser ciudadano. De ahí que estas Bases proponen un aprendizaje por medio de la acción, que estimule a los estudiantes a participar activa y responsablemente en la sociedad. En un comienzo, esta participación se enmarca en acciones cotidianas al interior de la escuela y el hogar, ampliándose progresivamente en los distintos niveles escolares. Igualmente relevante para que los estudiantes puedan contribuir a la convivencia social, es el desarrollo de destrezas de comunicación y de resolución pacífica de conflictos.

En particular, el Eje Formación Ciudadana para Enseñanza Básica (Primaria) tiene como objetivo que los estudiantes desarrollen los conocimientos, las habilidades y las actitudes que son fundamentales para participar activa y responsablemente en una sociedad democrática, se espera que aprendan a participar al interior de esta por medio de acciones en su vida cotidiana, en la escuela y en el hogar. Se pretende también que se apropien de las habilidades que se ponen en juego en una comunidad cada vez más diversa; por ejemplo, las capacidades para expresar coherentemente sus ideas, dialogar, defender argumentos y persuadir y, asimismo, las habilidades para trabajar en equipo y llegar a acuerdos. Con relación a la secuencia temática, en los niveles de 1° a 6° básico se avanza progresivamente en los focos que articulan la formación ciudadana (Ver Tabla n° 10).

**Tabla n° 10.** Avance de la Secuencia Temática Formación Ciudadana.

✓ A partir del primer año, se avanza en el conocimiento y la valoración de las instituciones públicas y privadas, desde las más cercanas, vinculadas a su vida cotidiana, hasta abordar, en quinto y sexto básico, las instituciones y los procesos propios de la vida política en democracia, considerando, entre otros, los poderes del Estado, la Constitución y las formas de elegir autoridades.
✓ En los primeros niveles se los motiva a ejercer una ciudadanía activa a través de la participación, por medio de la interacción dentro de la sala de clases. Este aspecto se amplía, progresivamente, hacia el desarrollo de proyectos en equipo en la escuela y en la comunidad, y el ensayo del juego democrático dentro de su curso. Se espera que se hagan cargo de algunas responsabilidades y que su participación signifique un aporte real que los involucre en el bienestar de su comunidad.
✓ Con respecto a la dimensión relacionada con el aprendizaje de los derechos y los deberes, la primera aproximación viene desde la comprensión y el cumplimiento de las normas básicas de convivencia y de respeto a los demás, progresa hasta la importancia del respeto de los derechos como base para la democracia y la conciencia de cómo estos se resguardan en la Constitución.
✓ Por su parte, el aprendizaje de las actitudes ciudadanas se inicia con la práctica de ciertos hábitos de cortesía y actos de colaboración con la comunidad más cercana, y avanza progresivamente, hacia un comportamiento que integra actitudes de tolerancia, convivencia respetuosa, responsabilidad, honestidad y esfuerzo personal.

Fuente: A partir de MINEDUC, 2012

Del mismo modo, las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales promueven un conjunto de actitudes para todo el ciclo básico, que derivan de los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT). Dada su relevancia para el aprendizaje en el contexto de cada disciplina, estas se deben desarrollar de manera integrada con los conocimientos y habilidades propios de la asignatura (Ver Tabla n° 11).

Por su parte, las Bases Curriculares para 7°, 8° Básico y Enseñanza Media (Secundaria) explicitan los objetivos que se desean alcanzar, que de igual modo que en la Enseñanza Básica presenta una óptica interdisciplinaria: Prepara a los estudiantes para ser ciudadanos responsables, capaces de comprender las interrelaciones globales y las conexiones entre pasado y presente, entre un lugar y otro.

Los aprendizajes buscan ser un aporte para que los estudiantes puedan enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más complejo. Con una base sólida en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, los estudiantes podrán tomar decisiones informadas y responsables, comprendiendo los rápidos cambios en nuestro acontecer diario, en la sociedad y en el mundo, comprometiéndose con las opciones que les parezcan más apropiadas (BURKILL, 1998).

**Tabla n° 11.** Objetivos de Aprendizaje Transversales. Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Demostrar valoración por la vida en sociedad para el desarrollo y el crecimiento de la persona.
Demostrar valoración por la democracia, reconociendo su importancia para la convivencia y el resguardo de derechos.
Comportarse y actuar en la vida cotidiana según principios y virtudes ciudadanas.
Establecer lazos de pertenencia con su entorno social y natural a partir del conocimiento, la valoración y la reflexión sobre su historia personal, su comunidad y el país.
Participar solidaria y responsablemente en las actividades y los proyectos del establecimiento y del espacio comunitario, demostrando espíritu emprendedor.
Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica.
Respetar y defender la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y apreciar la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica, familiar, social y cultural.
Reconocer la importancia y la dignidad de todos los trabajos, valorando y respetando a las personas que los realizan.
Trabajar en forma rigurosa y perseverante, con espíritu emprendedor y con una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.

Fuente: A partir de MINEDUC, 2012.

La disciplina geográfica, adquiere aquí su real dimensión, como ciencia integradora, ella posee una forma de razonar que permite a los estudiantes hacerse una imagen de las realidades espaciales y sociales, contribuyendo así a desarrollar empatía y tolerancia frente a problemas socio – espaciales, pues como plantea Souto “facilita el análisis desde la perspectiva del otro” (SOUTO, 1999, p. 93). La Geografía es una ciencia que proporciona y hace desarrollar una serie de destrezas mentales e instrumentales; a través de su conocimiento se adquiere un mayor grado de conciencia acerca de la organización espacial de las sociedades, las dimensiones políticas, sociales, económicas de ella, los modos de intervención y sus impactos; posee una función informativa y de reflexión desde una mirada geográfica, sobre espacios concretos (MORENO; MARRÓN, 1995).

Un primer objetivo de este subsector en estos niveles educativos, im-

portante para el ámbito de la formación ciudadana, es que los estudiantes se aproximen a un conocimiento del pasado de una manera organizada, que les permita una conexión más profunda de su propio presente y que les ayude a desenvolverse de manera competente en el presente y en el futuro. Se busca que aprecien la conexión entre ideas y actuaciones, entre los ideales anhelados por las sociedades en el tiempo y sus implicancias del desarrollo histórico. Los estudiantes observarán que los acontecimientos que marcan los procesos históricos son el resultado de decisiones tomadas por individuos situados en un contexto determinado, en el que las ideas tienen consecuencias reales.

Otro objetivo del sector es la comprensión de la sociedad a través de su relación con el territorio. En este ámbito los análisis geográficos adquieren vital importancia, pues se considera fundamental que los estudiantes incluyan en el análisis de la sociedad, sea en el pasado o en el presente, los procesos de adaptación y transformación que marcan la relación dinámica y constante entre el ser humano y su ambiente. La ciencia geográfica con su mirada multiescalar, multicausal y multidisciplinar, permite al estudiante analizar desde una perspectiva global los fenómenos que influyen en las relaciones tiempo – espacio investigadas, a través de métodos cualitativos, cuantitativos o mixtos, alejándose de modelos dogmáticos, monodisciplinares de entendimiento del territorio, acercándose a las modernas formas de análisis representadas por las geografías sociales, humanistas y radicales.

Ortega (2000) plantea que existen tres concepciones básicas sobre qué es el espacio para la Geografía, sin embargo, generalmente la cultura escolar ofrece a los alumnos solo la primera:

1. La que interpreta el espacio como medio natural, o sea escenario, es decir, solo un espacio del comportamiento, donde se dan relaciones sociales.
2. Visión subjetiva del espacio, como identidad humana, sin límites definidos.
3. Como práctica social producto de la actividad humana.

A través de la incorporación de los nuevos modos de pensar y estudiar la Geografía, es posible cumplir el siguiente objetivo propuesto: que los estudiantes adquieran, una profunda comprensión de las bases culturales sobre las que se sustenta sociedad. Se busca que los estudiantes sean capaces de identificar, en los procesos estudiados, elementos culturales que forman parte de su identidad individual y social, para favorecer la comprensión del mundo que los rodea y del proceso de conformación de la sociedad.

Finalmente, los/as estudiantes entenderán cómo las personas en otros tiempos y lugares se han enfrentado con cuestiones fundamentales de la vida y de la convivencia en sociedad. Se busca que conozcan los conflictos que han afectado a la humanidad y cómo se han resuelto; ello les permitirá interpretar la vida en sociedad hoy y los habilitará para comprender y enfrentar los pro-

blemas en el presente. En consecuencia, se busca brindar conocimientos para ayudar al estudiante a participar en la vida en democracia, de manera activa, responsable y propositiva. La interdisciplinariedad aparece como un concepto más marcado que en los cursos anteriores, toda vez que no aparecen claramente expuestos contenidos privativos del eje de formación ciudadana, sin embargo por los temas tratados en estos cursos, la presencia de este eje está fuertemente marcada en prácticamente todas las unidades del currículo.

Para lograr estos propósitos, el currículum se sustenta en los siguientes conceptos:

- Interdisciplinariedad.
- Valoración de las distintas interpretaciones históricas.
- Comprensión de la multicausalidad de los fenómenos.
- Comprensión del presente.
- Noción de cambio y continuidad.
- Sentido de pertenencia a la comunidad nacional.
- Formación ciudadana.

Finalmente y de modo general podemos señalar que de la lectura de las orientaciones y propósitos de las bases curriculares se enmarcan en la Geografía del Bienestar con algunos rasgos de la Geografía Humanista y desde la perspectiva de la Geografía Escolar, en la Alfabetización Geográfica con base en la Concepción Constructivista del aprendizaje. Sobre estas tres apreciaciones se desarrolla el punto siguiente.

## 3.2 Propuestas didáctica y metodológicas

### 3.2.1 *Perspectiva*

En la complejidad de la sociedad posmoderna parece probable afirmar que la globalización ha generado un proceso de transculturación irreversible, total, tendiente a desarrollar lo que se ha llamado "hibridación cultural". En la realidad es posible definir zonas con límites, que dividen áreas que generan, según Buzai (1999), conflictos permanentes. Esta diferenciación cultural, no solo se mantiene, sino que genera una constante tensión frente a las tendencias globalizadoras hacia la homogeneización, que tienden a eliminar fronteras sociales, culturales, económicas, incluso, políticas además de los efectos que tienen sobre los sistemas educativos, es especial sobre lo relevante de los contenidos curriculares (VILARÓ I GÜELL, 2009; ALLIEU-MARY, 2010).

Frente a la dualidad de las fuerzas en conflicto: globalización v/s particularismos regionales-locales, Pagés (2003) se replantea el nuevo sentido de las ciencias sociales y entre ellas de la Geografía, se pregunta cómo a través de es-

tas disciplinas se puede facilitar el encuentro entre culturas diferentes, aspectos que han dado como resultado que se replanteen los conceptos de ciudadanía y de identidades nacionales, como ya hemos señalado con anterioridad.

En esta realidad compleja y desafiante, los modelos didácticos constructivistas se han presentado como el planteamiento más adecuado. El constructivismo concibe el aprendizaje como un proceso complejo, colegiado, co-responsable y reflexionado en el que son los estudiantes, necesariamente motivados en estas prácticas, van elaborando y reelaborando sus propios significados. El profesor se transforma en un guía, mediador del aprendizaje, capaz de entregar contenidos factuales, pero también desarrollar habilidades conceptuales, procedimentales y en el caso específico de la ciudadanía, actitudes. Para Souto "la gran lección del constructivismo y de la geografía de la percepción y del comportamiento es tener en cuenta a la persona que aprende, a la persona que vive su espacio subjetivo, para que desde éste pueda reelaborar una nueva explicación, más rigurosa, acerca de otras personas y lugares" (SOUTO, 1999, p. 139).

La indagación se transforma así en el centro del aprendizaje, para que sean los estudiantes los principales protagonistas de su acción transformadora (MEDINA; SALVADOR, 2009), de esta manera, el modelo de aprendizaje colaborativo se transforma en una práctica deseable y necesaria, al apoyarse en la vivencia en común, entre docentes y estudiantes, del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El aprendizaje colaborativo, contribuye a formar la dimensión social de los estudiantes, que debe tender por una parte a integrar al alumno a su propia sociedad, pero también desarrollar en él una actitud crítica y transformadora en su entorno: "sí el hombre es un ser social, la educación en cuanto proyecto formativo, debe incluir entre sus finalidades la de desarrollar esta dimensión esencial" (MEDINA Y SALVADOR, 2009, p. 355), con una mirada de futuro, tal como afirma Pagés, citando a Audigier (1999, p. 5):

no los formamos para responder a las preguntas de ayer, sino a aquellas que tendrán que responder mañana, les formamos para que estas respuestas respeten un conjunto de principios y de valores alrededor de la ciudadanía democrática y de los derechos del hombre. [...] Esta anticipación se hace sobre una larga herencia histórica; el pasado pesa en nuestros imaginarios y en nuestras concepciones de vida en conjunto (PAGÉS, 2003, p. 4).

### *3.2.2 Metodologías y técnicas posibles.*

#### *Proyectos de Investigación.*

Los proyectos de investigación pueden ser diseñados para trabajarse en forma individual o mediante un trabajo colaborativo. Se logra no solo familiarizar al estudiante con el tema investigado sino con el desarrollo de

habilidades de investigación y de comunicación que trascienden a la problemática planteada. A través de ellos los estudiantes aprenderán a formularse preguntas, establecer hipótesis, discriminar fuentes de información, replantearse preguntas, analizar, intentar dar soluciones a las problemáticas planteadas, y finalmente, expresar de manera oral o escrita sus resultados.

No solo los estudiantes deben ser agentes de investigación, sino que también los profesores deben tenerla como práctica constante, en lo que Sánchez (1995: 355) llama Investigación en la Acción. Los/as profesores/as no deben ser solo reproductores de aprendizajes, sino que generadores de investigaciones que sustenten nuevos conocimientos. Por su parte, Kemmis y McTaggart afirman que “la investigación en la acción es una forma de indagación introspectiva, colectiva, emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como una comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar” (KEMMIS; MCTAGGART, 1988, p. 6).

#### *El proyecto Interdisciplinario*

Se plantea un problema, basado en una situación social o ambiental, que será abordado en una planificación conjunta entre diferentes asignaturas. Según Prats (2011), para que un proyecto interdisciplinario resulte, es necesario que quienes lo realicen sean expertos o especialistas en su propia disciplina o invitando a los expertos a colaborar con los/as estudiantes. Con ello se evita el riesgo de obtener como resultado, trabajos con tratamientos superficiales de los temas abordados.

Prats (2011) propone como ejemplos prácticos problemas acotados social y espacialmente, como sería el ocio en el medio urbano, problemas ambientales y desigualdades socioeconómicas; temas emergentes por lo demás en la propia Geografía. El tema debe ser abordable desde las diferentes áreas que intervienen y requiere un tiempo para desarrollar una planificación conjunta y una investigación profunda sobre el tema sugerido, que permita seleccionar conceptos y elaborar hipótesis de trabajo. Los proyectos interdisciplinarios son atractivos y resultan altamente significativos para los estudiantes, sin embargo, su éxito depende del desarrollo de un real trabajo conjunto, pues el riesgo está en que se termine desarrollando un trabajo que aborda un mismo tema, pero sin una visión de conjunto.

#### *Trabajo de Efemérides.*

Las efemérides se transforman en un buen pretexto para estudiar, profundizar y analizar el hecho que se celebra, en algunos casos incorporándolo como una unidad más de la asignatura, al currículum escolar, especialmente

cuando se trata de temas celebrados en todo un país o región (Ej. Día de la no violencia contra la mujer, Día del Trabajo, Fiestas nacionales o locales, Día de la Tierra) o como elemento de difusión al interior de la Unidad Educativa, a través de diarios murales, presentaciones a la comunidad educativa y/o representaciones de los estudiantes. Es lo geográfico desde la óptica de la Geografía Cultural o Geohistoria, aportan, con una mirada diacrónica al análisis de la construcción del espacio como resultado de la impronta cultural de los diferentes grupos humanos que habitan en él.

#### *Análisis de Noticias, Documentales, Películas.*

- Las noticias se transforman en fuentes indispensables para el estudio de la realidad y las visiones de ella. Se pueden abordar de diferentes maneras, como por ejemplo:
- Trabajo individual de noticia: Frente a un tema proporcionado por el/la profesor/a o sugerido por el alumno, explicar brevemente las ideas y conceptos principales, investigar antecedentes de la problemática planteada y su trascendencia a nivel local, regional y/ o local.
- Estudio de los medios de comunicación y las diferentes formas de abordar una problemática: los estudiantes graban o recortan noticias de tres canales o diarios diferentes, discuten sobre el diferente tratamiento de la información con algunos parámetros entregados por el profesor, en cuanto a la problemática transmitida, cómo se informa, por qué, análisis del papel de los medios de comunicación en la opinión pública.

Del mismo modo, las películas y documentales son un excelente apoyo para la transmisión y construcción del conocimiento por parte de los estudiantes, como plantean Medina y Salvador, "Ningún docente, por bueno que sea, podrá transmitir mejor que un buen programa informaciones que sean visuales, dinámicas y sonoras. El profesor puede explicar, pero el video puede mostrar" (MEDINA; SALVADOR, 2009, p. 209). Sin embargo, solo se trata de un medio de refuerzo a la labor del profesor, en ningún caso su sustitución, pues necesariamente el docente debe ir mediando la observación de los estudiantes.

Todos estos recursos pueden ser utilizados en diferentes momentos del proceso educativo: como motivación, como complemento en el desarrollo de la unidad o como síntesis o en la evaluación al final de la unidad.

#### *Las encuestas y entrevistas.*

No son propiamente una práctica metodológica, sino que una técnica de recogida de datos. Se debe enseñar al estudiante la conveniencia de utili-

zar, como fuente de recogida de información, una u otra técnica, sus criterios de clasificación, diseño de los instrumentos, limitación de la muestra, formas de aplicación y análisis de sus resultados. Son excelentes instrumentos en estudios de orden cualitativo-cuantitativo cuando se tiene como objetivo lograr el conocimiento local, incluso el grupo curso o la comunidad escolar.

#### *Debates presenciales o virtuales.*

Estimulan el aprendizaje colaborativo a través de la investigación, las técnicas de comunicación, profundizando el conocimiento y la argumentación sobre temas relevantes espacial y temporalmente, de Ciudadanía. Como plantea Souto (1999), el saber comunicativo permite compartir una explicación racional respecto a las relaciones sociales en el espacio y de los seres humanos con su medio. La finalidad del debate es que los estudiantes sepan comunicar de manera oral en forma clara sus ideas, utilizando conceptos y teorías geográficas con propiedad, contribuyendo a las reflexiones propias, del grupo y de la audiencia involucrada.

## **Conclusiones**

Como toda disciplina científica, el conocimiento producido por la Geografía se entiende en el contexto de la evolución geográfica e histórica de la sociedad en su conjunto. Esta cuestión ha adquirido relevancia sustantiva a fines del siglo XX y comienzos del XXI, donde y cuando vivir adecuadamente en un mundo cambiante consiste, parcialmente, en ir encontrando respuestas a una serie de preguntas y problemas geográficos que enfrentamos a medida que actuamos. No sólo como receptores de información sino como actores y sujetos sociales, usuarios de servicios de ocio, productores, consumidores y ciudadanos. Decisiones que se tomen respecto a problemáticas como éstas estarán basadas en conocimientos, habilidades y valores de tipo geográfico que nos habrá ido proporcionando la experiencia y que podrían ser objeto de estudio en la asignatura y/o contenidos de la Geografía Escolar.

Las Geografía, en tanto disciplina académica, ha transmitido sus conocimientos propios en la formación de los profesores, en el desarrollo de manuales, textos y atlas llevando consigo los distintos enfoques teóricos del pensamiento geográfico hacia el currículo escolar. Hoy se hace necesario adecuar los fines de la enseñanza de la geografía a los cambios producidos en el mundo, en especial, a la globalización, porque estos cambios implican tanto un nuevo concepto de ciudadanía como unos nuevos contenidos que superan los dirigidos a la formación de identidades nacionales de la modernidad.

Las cuestiones aquí tratadas son un punto de partida, un ángulo desde

el cual mirar esta relación más que un examen exhaustivo de las motivaciones y fundamentos de una Educación Geográfica que alimente sustantivamente una Formación Ciudadana de los niños, niñas y jóvenes de nuestros sistemas escolares. Para nosotros es una relación provechosa, fecunda y necesaria para una sociedad contemporánea que sea profundamente democrática, que supere lo democrático como sinónimo de la forma del sistema institucional donde la participación social sea sólo un acto de molestia constante.

Quizás, al modo de El Principito, a través de una Educación Geográfica más iluminativa y comprometida con la Formación Ciudadana, los niños, niñas y jóvenes pueden tener la oportunidad de responder sus preguntas sobre el mundo y reconstruirlo conscientemente a partir de sus propias opciones de vida, siempre individualmente colectivas y siempre colectivamente individuales.

## Referencias

AGENCIA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (2018). *Informe ICCS 2016*. Santiago de Chile: Agencia de la Calidad de la Educación.

AGTA. (1988). *Geography in secondary education*. Australian Geography Teachers Association. *Geographical Education*, 5(4).

ALLIEU-MARY, N. (2010). *Grilles d'intelligibilité des disciplines scolaires: paradigme et matrice disciplinaire? l'Institut National de Recherche Pédagogique*. En <<http://ecehg.inrp.fr/ECEHG/interdisciplinarite/grilles-d2019intelligibilite-des-disciplines-scolaires-nicole-allieu-mary/view>>. Consultado el: 1 mar. 2011.

ANDRÉ, Y. (1998). El mundo y el territorio: la historia y la Geografía para aprender a convivir. *Perspectivas*, vol. XXXIII n. 2, junio, p. 233-236.

ARAYA, F. (2009). *Presente y futuro de la Educación Geográfica en Chile*. La Serena: Editorial Universitaria de La Serena.

\_\_\_\_\_. (2010). *Educación Geográfica para la sustentabilidad*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.

\_\_\_\_\_. et al. (2013). *Formación ciudadana desde la educación geográfica*. Editorial Universidad de La Serena, 223 p.

ARENAS, A. (2010). *Las estrategias, actividades y tareas de enseñanza y aprendizaje comprensivo de la historia, la geografía y las ciencias sociales*. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Alcalá. Sin Publicar. España.

AUDIGIER, F. (1999). L'éducation a la citoyenneté. Paris. INRP. En Pagés, J. Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, n° 1, octubre 2003, p. 11-42.

\_\_\_\_\_. (2002). Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental de Francia: temas, métodos y preguntas. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de Investigación*. n. 1.

BALE, J. (1983). Welfare Geography, en J. Huckle (ed.), *Geographical Education: Reflection and the Action*. Oxford University Press, Oxford, p. 64-73.

BAILLY, A. (1998). La educación para las nuevas ciudadanía mediante la Historia y la Geografía: enfoque teórico. *Perspectivas*, v. XXVIII, n. 2, junio, p. 223-229

BOURDIEU, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (New York, Greenwood), p. 241-258.

\_\_\_\_\_. (2003). Los herederos: los estudiantes y la cultura. *Serie Sociología y Política*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

\_\_\_\_\_. (2008.) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

BOURKE, T. y LANE, R. (2017) The inclusion of geography in TIMSS: can consensus be reached? *International Research in Geographical and Environmental Education*, 26:2, 166-176.

BROOKS, C.; GONG, Q.; SALINAS-SILVA, V. (2017). What next for Geography Education? A perspective from the International Geographical Union – Commission for Geography Education. *Journal of Research and Didactics in Geography* (J-Reading), 1, 6, June, 2017, p. 5-15.

CAPEL, H. (1981). *Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea*. Barcanova. Barcelona.

CELI, A.; MORENO, N. (2008). Construcción de ciudadanos mediante lenguajes espaciales. *Folios*, nº 28. Segundo semestre, p. 64-73.

CHIA E. et. al. (2010) Le diagnostic territorial : outil pour décider ensemble ! Communication au *Colloque Outils Pour Décider Ensemble*. Aide à la décision et gouvernance, 25/26 octobre 2010, Montpellier, 324-338.

COCIÑA, C. (2012). La ciudad es un derecho. *Centro de Investigaciones Periodísticas* (CIPER). Publicado el 16.11.2012. [En línea] <<http://ciperchile.cl/2012/11/16/la-ciudad-es-un-derecho/>>. Consultado el: 18 nov. 2012.

COX, C., JARAMILLO, R., REIMERS, F. (2005). *Educar para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción*. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo - BID.

CONTRERAS, D. (2012). *La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

DALLABRIDA, V. (2015) Governança territorial: do debate teórico a avaliação da sua prática. *Análise Social*, Lisboa, v. 2, n. 215, p. 304-328

DARLING-HAMMOND, L. (2006). No child left behind and high school reform. *Harvard Educational Review*, 76(4), 642-667.

EDELSON, D. (2011). Challenges and Opportunities in Climate Change Education. *National Geographic Society*. Disponible en: <<http://ebookbrowse.com/ccew2-daniel-edelson-pdf-d302681731>>. Consultado el: 30 nov. 2012.

ESPINOLA, V. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*. Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.

FIEN, J. (1992). Geografía, sociedad y vida cotidiana. *Documents D'análisis Geogràfica* 21, p. 73-90.

FIGUEROA-STERQUEL, R. et. al. (2016). Effects of tourism certification in territorial governance: the case of the "Biosfera" label, Olmué (Chile). *PASOS: Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 2016, v. 14, n. 3, Special Issue, p.675-690.

GAGNON, F. y PAGE, M. (1999) *Cadre conceptuel d'analyse de la citoyenneté dans les démocraties libérales*. v. I : Cadre conceptuel et analyse. Direction du Multiculturalisme, Direction de la Participation des citoyens, Recherche et analyse stratégiques (RAS). Ministère du Patrimoine Canadien.

GERBER, R. (2003). *International Handbook on Geographical Education*. Dordrecht-Boston-London: Kluwer Academic Publishers.

GRAVES, N. J. (1981). International aspects of geographical education. *Journal of Geography*, 80 (3), p. 84-86.

HARVEY, D. *Ciudades Rebeldes*. Del derecho de la ciudad a la revolución urbana Akal, Madrid, 2013.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. (1988). *Como planificar la Investigación Acción*. Leartes. Barcelona.

LIDSTONE, J.; WILLIAMS, M. (2006). *Geographical education in a Changing World*. Past experience, current trends and future challenges. n. 105, Dordrecht, The Netherlands: Springer.

LUIS, A.; GUIJARRO, A. (1992): *La enseñanza de la geografía*. Guía introductoria, Santander, Universidad de Cantabria.

MARSDEN, B. (1997) On taking the geography out of geographical education: some historical pointers. *Geography*, v. 82, n.. 3 (July 1997), p. 241-252.

MCKINSEY; CO. (2007) *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar su objetivo*. Londres: McKinsey & Company.

MEDINA, A.; SALVADOR, F. (2009). *Didáctica general*. Editorial Pearson, Madrid.

MINEDUC. (2009a). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Séptimo y Octavo año básicos. Ministerio de Educación. Actualización Curricular, 2009. Unidad de Currículo y Evaluación. Santiago.

\_\_\_\_\_. (2009b). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Primero a Cuarto año Medio. Ministerio de Educación. Actualización Curricular 2009, Formación General. Unidad de Currículo y Evaluación. Santiago.

\_\_\_\_\_. (2009c). *Marco Curricular*. Santiago de Chile: MINEDUC.

\_\_\_\_\_. (2010). *Estudio internacional de educación cívica y formación ciudadana ICCS 2009*. Santiago de Chile: SIMCE-MINEDUC.

\_\_\_\_\_. (2011). *Programas de Estudio Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. 1° Medio. Santiago de Chile: MINEDUC.

\_\_\_\_\_. (2012). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Bases Curriculares Educación Básica. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. Santiago.

MORENO, A., MARRÓN, M. J. (1995). *Enseñar Geografía, de la teoría a la práctica*. Editorial Síntesis. Madrid

ORTEGA, J. (2000). *Los horizontes de la Geografía*. Ariel; Barcelona; España.

PAGÈS, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. Reseñas de Enseñanza de la Historia. *Revista de la APEHUN*, Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales (Argentina). n. 1, octubre, p. 11-42.

\_\_\_\_\_. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la Geografía y de la historia. Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n. 44, p. 45-55.

PRATS, J. (2011a). *Didáctica de la Geografía y la Historia*, v. II, España, Editorial Gráo.

\_\_\_\_\_. (2011b). *Geografía e Historia, Investigación, innovación y buenas prácticas*. v. III, España, Editorial Gráo.

POZO, J.; POSTIGO, Y. (2000). *Los procedimientos como contenidos escolares: uso estratégico de la información*. Barcelona: Serie Colección Innova, 11. Edebe.

REY-VALETTE, H. et al. (2014). Comment analyser la gouvernance territoriale ? Mise à l'épreuve d'une grille de lecture. *Géographie, économie, société*, v. 16, (1), 65-89. doi: 10.3166/ges.16.65-89.

ROJAS, J. Animals. In: *East NY?* (2011): An After-School Planning Workshop. Kids' Planning Toolbox. American Planning Association. Disponible en: <<http://blogs.planning.org/kids/2011/12/16/animals-in-east-ny-an-after-school-workshop-for-middle-school-students/>>. Consultado el: 28 dec. 2011.

ROGERS, A. (2001). Los espacios del multiculturalismo y de la ciudadanía. *Papeles de Población*, CIEAP/UAEM. n. 28, abril-junio, p. 199-220.

SALINAS, V.; PÉREZ, P.; ARENAS, A. (2015). Defining Primary Geography from Teachers' Expertise: What Chilean Teachers Mean by Geography. *Review of International Geographical Education Online* (RIGEO).

SAINT-EXUPERY, A. (1951). *El principito*. Emecé. Buenos Aires, Argentina.

SCHULZ, W. (2008). *Estudio internacional sobre educación cívica y ciudadanía*. Marco de evaluación. Agencia Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA). Ámsterdam.

SCOFFHAM, S. (2010) *Primary Geography Handbook*. Sheffield, UK: Geographical Association.

SISTEMA REGIONAL DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS CIUDADANAS –SRE-DECC– (2010). *Informe Regional 2010*. Evaluación de Programas Exitosos de Formación Ciudadana. Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.

SOUTO, J. M. (1999). *Didáctica de la Geografía*. Barcelona, Ed. Del Serbal.

STOLTMAN, J.; LIDSTONE J.; KIDMAN, G. (2014) Geography and international assessment: opportunity or distraction, International Research. *Geographical and Environmental Education*, 23:3, 193-196.

STOKER, G. (1998) *Governance as theory: five propositions*. UNESCO. Published by Blackwell Publishers, p 17-28.

VILARÓ I GÜELL, M. (2009). Una reflexió i una proposta relatives a l'ensenyament de la geografia en el marc de l'assignatura de ciències socials. *Documents D'anàlisi Geogràfic*, v. 56/2. Barcelona, España.

URKIDI ELORRIETA, P. (1994) La Geografía: fundamento epistemológico y aplicación didáctica. *Lurralde: Inv. Espac*. n. 17, p. 153-191

URTEAGA, L.; CAPEL, H. (1982/83) La geografía y la didáctica del medio urbano. *Revista de Geografía*, v. XVI-XVII, Barcelona.

WALFORD, R. (1981), Language, ideologies and geography teaching. En: \_\_\_\_\_. (ed.), *Signposts for Geography Teaching*, Longman: Londres, 2, 15-222.

WALLACE, L. (1975). Towards a humanised conception of economic geography. En: D. Ley; M. Samuels (eds.). *Humanistic Geography*. Croom Helm: London.

WOLFORTH, J. (1976). The new geography and after? *Geography*, 61 (3), p.143-149.